

Utdanningspress og psykisk helse blant jenter i videregående opplæring

*En kvalitativ studie av hvordan fokus på
skoleprestasjoner og høyere utdanning kan
bidra til stress og dårlig psykisk helse*

Marte Thorkildsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Utdanningspress og psykisk helse blant jenter i videregående opplæring

En kvalitativ studie av hvordan fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning kan bidra til stress og dårlig psykisk helse

© Marte Thorkildsen

2015

Utdanningspress og psykisk helse blant jenter i videregående opplæring

Marte Thorkildsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat, Oslo: Sentrum

Sammendrag

Oppgavens hensikt og problemstilling

Denne studien har som mål å utforske utdanningspress ungdom opplever i dag, og hvordan presset fra samfunn og skole kan bidra til å forklare hvorfor et bekymringsfullt stort antall jenter ser ut til å ”stresse seg syke”. Årsaken til at jeg valgte dette temaet er blant annet basert på en fersk undersøkelse fra Ungdata (2013) som konstaterer at det er en høy forekomst av stress og psykiske plager hos ungdom, og da spesielt jenter (NOVA, 2014). Det var derfor ønskelig å se om presset på utdanning kan være en mulig årsaksfaktor. Problemstillingen for prosjektet lyder som følger: *Hvordan kan samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning bidra til stress og utvikling av dårlig psykisk helse blant jenter?*

Metode

Studiens empiriske grunnmateriale ble innhentet ved hjelp av kvalitative intervjuer. Utvalget bestod av fem jenter som går videregående opplæring vest i Osloregionen. Jentene er skoleflinke og har ambisjoner om å ta høyere utdanning. Gjennom en fenomenologisk tilnærming belyses ungdommens egne erfaringer og opplevelser. En slik tilnærming ble vurdert som mest hensiktsmessig for å kunne gå i dybden på elevenes opplevelser. Jeg benyttet en semistrukturert intervjuguide som verktøy i intervjuene. Datamaterialet har blitt behandlet i dataprogrammet NVivo10 og informasjonen er analysert og tolket ved bruk av tematisk analyse. Intervjuene ledet til tre analytiske kategorier: 1) Karakterer, 2) Forventninger og innfrielse av dem og 3) Stress, stressmestring og psykisk helse.

Resultater

Funn fra datamaterialet viser at jentene stiller store krav til seg selv med tanke på skoleprestasjoner, og de har ambisjoner om å ta høyere utdanning. Mine funn viser at disse kravene ikke bare er egenproduserte, men at elevene også kjenner på høye forventninger fra samfunnet og skolen. I tillegg fremkommer det at foreldre og nær familie medvirker til forventningspress på enkelte av informantene. Skolen de er elever ved og utdanningene de ønsker å komme inn på krever høyt karaktersnitt, noe som gjør at informantene er avhengig av å prestere godt. Indre og ytre krav om å prestere maksimalt på skolen skaper en stressende tilværelse for samtlige informanter, da den enorme arbeidsmengden ofte oppleves som

uhåndterlig og gjør at de føler seg utilstrekkelige. Flere har funnet ulike strategier for å mestre stresset, som fungerer til en viss grad. Likevel forteller informantene at de opplever en sterk urofølelse og fortvilelse dersom de får dårlige resultater eller ikke er godt nok forberedt til en vurderingssituasjon. Flere er også plaget av søvnproblemer, som et resultat av bekymring over alt som skal gjøres av skolearbeid og hvordan deres fremtid kommer til å bli. Informantene forteller at de sammenligner karakterer med medelever, og stresser med å skulle prestere like bra som dem. I tillegg stilles det krav om at de må trene, være sosiale og spise sunt. Dette er med på å forsterke presset, og dermed også stresset som medfølger. Informantene opplever altså tydelige konsekvenser av foreliggende stress, noe som kan bidra til å utvikle en dårligere psykisk helse.

Studien kan i seg selv bli betraktet som et bidrag til å belyse hvordan samfunnet og skolens store utdanningsfokus er med på å forårsake stress og utvikling av dårligere psykisk helse blant jenter.

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært lang og krevende og endelig er den ved veis ende. Den har på mange måter også vært lærerik og spennende og jeg har blitt kjent med meg selv både på godt og vondt. Etter 6 måneder med intens jobbing er det godt og endelig kunne levere. At jeg kan si meg ferdig skyldes masse god hjelp fra personer som fortjener en stor takk.

Aller først vil jeg rette en stor takk til de flotte ungdommene som ville dele sine erfaringer, tanker, opplevelser og meninger med meg. Uten deres åpenhet og engasjement ville jeg ikke kunne skrevet denne avhandlingen.

Jeg vil også takke min veileder, Elisabeth Kolbjørnsen. Takk for gode veiledningstimer og konkrete tilbakemeldinger underveis i arbeidet med oppgaven.

En stor takk går også til alle mine medstudenter på Helga Engs Hus. Uten dere hadde det blitt lange dager på lesesalen. Hyggelige lunsjpauser med mye latter har vært herlige avbrekk å se frem til i hverdagen. Jeg er også veldig takknemlig for mange konstruktive samtaler, støtte og oppmuntring underveis i prosessen.

En stor takk rettes også til min gode venninne Miriam Einertrø som har lest gjennom hele oppgaven og kommet med gode innspill.

Sist men ikke minst ønsker jeg å takke familie og venner for at dere har lyttet til mine bekymringer og for deres oppmuntring underveis. Dere kunne jeg ikke vært foruten.

Marte Thorkildsen

Oslo, mai 2015

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Ungdommer i kunnskapssamfunnet	1
1.2	Ungdommens psykiske helse	2
1.3	Bakgrunn, formål og problemstilling	3
1.4	Avgrensning	4
1.5	Oppgavens oppbygging	4
2	Teori	6
2.1	Psykisk helse	6
2.1.1	Begrepet “Opplevelse av sammenheng” og dets tre kjernekomponenter	7
2.1.2	Forholdet komponentene imellom	9
2.1.3	Hvordan styrker en sterk OAS helsen?	10
2.1.4	OAS- personlighetstrekk eller grunnholdning?	11
2.2	Stress	12
2.2.1	Begrepet stress	12
2.2.2	Tre former for psykologisk stress	14
2.2.3	Vurdering av stress	15
2.2.4	Årsaker til stress	17
2.2.5	Stressmestring	18
3	Metode	20
3.1	Valg av kvalitativ forskningsmetode	20
3.1.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv	21
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	21
3.1.3	Semistrukturert intervju	22
3.2	Utvalg	22
3.3	Forskningsprosessen	24
3.3.1	Utarbeidelse av intervjuguide	24
3.3.2	Prøveintervju	25
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	26
3.3.4	Transkribering av intervjuene	29
3.3.5	Analytisk fremgangsmåte	30
3.4	Vurdering	31

3.4.1	Validitet	31
3.4.2	Reliabilitet	33
3.5	Etiske betraktninger	34
3.5.1	Forskerrollen og forforståelse	35
4	Presentasjon av funn	38
4.1	Presentasjon av informantene	38
4.2	Karakterer	39
4.2.1	Betydningen av karakterer	39
4.2.2	Sammenligning av karakterer	41
4.3	Forventninger og innfrielse av dem	42
4.3.1	Forventninger til seg selv	42
4.3.2	Forventninger fra andre	44
4.4	Stress, stressmestring og psykisk helse	52
4.4.1	Vurderingssituasjoner i skolen	52
4.4.2	Mestring av stress	52
4.4.3	Konsekvenser av stress	54
5	Drøfting i lys av studiens forskningsfunn	57
5.1	Stress	57
5.1.1	Betydningen av å prestere	57
5.1.2	Indre krav	58
5.1.3	Ytre krav	58
5.1.4	Hva kommer først – indre krav versus ytre krav?	61
5.2	Håndtering av stress	62
5.2.1	Opplevelsen av krav og arbeidsmengde	62
5.2.2	Betydningen av å ha et støttende nettverk rundt seg	63
5.2.3	Mestring av stress	64
5.3	Konsekvenser av stress	66
6	Avslutning	67
6.1	Oppsummering av funn	67
6.2	Metodiske forbehold og refleksjoner	68
6.3	Videre forskning	69
	Litteraturliste	71
	Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD	74

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	76
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	80

1 Introduksjon

I dag lever vi i et kunnskapssamfunn som setter klare krav til kvalifikasjoner og kompetanse (Berg, 2005). Eksempelvis konkurrerer vi med andre nasjoner i såkalte globale konkurranser, hvor man sammenliknes på ulike utdanningsområder. Disse sammenlikningene vil bli nøye studert og få stor medieoppmerksomhet fordi de forteller noe om landets fremtid (Frønes, 2011). Dersom vi skal fortsette å hevde oss som nasjon og skape god økonomisk vekst, er det svært viktig å opprettholde et godt utdanningssystem. Som et resultat av dette uttrykkes dagens sterke utdanningsfokus også gjennom skolepolitikere som legger stor vekt på prestasjoner og konkrete resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Både den globale konkurransen og den nasjonale skolepolitikken går klart i retning av en prestasjonsorientert målstruktur og det er all grunn til å tro at dette fokuset gradvis endrer skolens målstruktur. Den enkelte skole og de enkelte lærerne sender, bevisst eller ubevisst, signaler til elevene om at det viktigste er hvor godt de gjør det på prøver og at de skal gjøre det bedre enn andre. En slik prestasjonsorientert målstruktur gir derfor signaler om at eleven verdsettes ut fra sine prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

1.1 Ungdommer i kunnskapssamfunnet

Det store fokuset på utdanning i vårt land trekker alle mot utdanningens maratonløp. I løpet av de siste tiårene har det foregått en utdanningseksplasjon i Norge, og stadig flere får høyere utdanning på universitets- og høgskolenivå (Hyggen & Gjerustad, 2013). Tall fra Ungdata (2012) viser at dette antallet er høyere i dag enn noen gang tidligere (NOVA, 2013). I aldersgruppen 19- 24 år er mer enn en av tre jenter i høyere utdanning, og det samme gjelder en av fire gutter. I tillegg oppgir 67 % av jentene i 1. Klasse videregående skole at de har et ønske om å ta høyere utdanning. Man ser også at det er jentene som dominerer de mest populære videregående skolene i Oslo, hvor man ofte må ha et karaktersnitt nærmere fem – og over – for å komme inn (Martinsen & Nakken, 2012). Denne utviklingen fører til at stadig flere har ambisjoner som i stor grad er karakterisert av høystatusyrker (Hyggen & Gjerustad, 2013). Det virker som de unge har oppfattet alvoret; Ta en utdanning, hvis ikke havner du på plata! Manglende utdanning gir nemlig problemer på arbeidsmarkedet og man risikerer å bli utestengt fra fremtidig yrkeskarriere, mens en vellykket skolegang kan ses på som inngangsporten til et vellykket voksenliv (Berg, 2005).

Det kan se ut til at kunnskapssamfunnet Norge umerkelig har forvandlet ung voksen- fasen til noe studentliknende (Frønes, 2011). Skolegang og utdanning er ikke lengre forbeholdt noen få, men er blitt et allment tilgjengelig gode. Ung - voksen perioden har blitt til en fase hvor en skal utdanne seg og finne ut hva en skal bli, og utdanning er essensielt i forhold til det å lykkes i dagens samfunn (Berg, 2005). Dette skiller seg fra tidligere, da denne fasen fremstod som en periode for etablering, der framtiden dreide seg om å finne en mann eller en kone og stifte familie. Det var selvfølgelig bra å være flink på skolen, men dette var ikke koblet til en dominerende utdanningskultur, og de skoleflinke ble mindre flinke når ungdomstiden nærmet seg (Frønes, 2011).

1.2 Ungdommens psykiske helse

En fersk undersøkelse fra Ungdata (2013) konstaterer at aldri før har ungdomsgenerasjonen vært flinkere, mer skikkelige, lovlydige og skoletilpasset (NOVA, 2014). Samtidig konstaterer den at aldri før har en ungdomsgenerasjon vært så stresset. Ungdata (2013) viser til en relativt høy forekomst av psykiske plager hos ungdom de senere årene, og av resultatene ser det ut til at det er jenter som sliter mest (NOVA, 2014). Psykiske plager defineres slik; *”psykiske problemer som er plagsomme og reduserer livskvaliteten og funksjonsnivået, men som ikke er tilstrekkelig til å stille en diagnose”* (Soest & Hyggen, 2013, s. 89). Det kan vise seg som angst- og depresjonslignende plager, søvnvansker, kroppslige plager eller redusert mestring og uro i kroppen. I rapporten oppgir 24 % av jentene i VG1 symptomer som kan indikere på depressive tendenser. Videre viser undersøkelsen at 3/10 ungdom i videregående opplæring gir tegn på stressymptomer som ”at alt er et slit” eller at de ”bekymrer seg mye over ting” (NOVA, 2014). Samtidig viser Reseptregisteret at andelen jenter i alderen 15 -19 år som bruker antidepressiva har økt med 53 % fra 2007 til 2013 (Snekvik & Eraker, 2013).

Man kan spørre seg om det ensrettede fokuset på utdanning er så sterkt at det skaper økt psykisk stress og dårlig psykisk helse hos ungdom. Aldri før har ungdom hatt så mange valgmuligheter til utdanning som de har nå. Da kan det tenkes at forventningene og presset dette medfører, heller aldri har vært sterkere. Veien til høyere utdanning og fremtidig ønsket yrkeskarriere krever at man mestrer et hardt og langt skoleløp, med mange og varierende krav (Hyggen & Gjerustad, 2013). Elevene kjemper om å få gode karakterer som sikrer ”riktig” plass i videre skoleforløp. Videre kjemper de om medelevers og læreres gunst, mot egne og andres forventninger og ambisjonsnivå, og de konkurrerer om posisjoner og status i klasse- og

skolemiljøet (Breilid & Sørensen, 2012). Å nå målene man har satt seg kan bli belastende for enkelte, og kan tenkelig bidra til økt forventningspress og økning i psykisk stress og plager. Det kan se ut til at dagens jenter streber så fælt etter å bli flinke at de blir syke av det.

1.3 Bakgrunn, formål og problemstilling

Bakgrunn for at jeg har valgt akkurat dette temaet har flere ulike forklaringer. Det ene er ønske om å undersøke hvilken rolle og betydning samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning har på ungdom. Det andre er at det trengs å forskes mer for å finne ut av hvilke konsekvenser det store fokuset på utdanning kan medføre for dagens unge. Temaet om utdanningspress og ungdommens psykiske helse er stadig aktuelt i nyhetsbildet, og flere forskningsmiljøer har påpekt utfordringen. De oppsiktsvekkende nyhetsoppslagene og resultatene fra Ungdata (2013) angående den høye forekomsten av psykiske plager blant unge den siste tiden, gjør det mer påkrevet enn noensinne å vite om samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning kan ses på som en mulig årsaksfaktor. Jeg ønsker derfor å finne ut mer om blant annet den høye forekomsten i psykiske plager kan skyldes det ensrettede presset på utdanning. En viktig del av studiet var i utgangspunktet å undersøke om presset er så sterkt at det fører til at jenter unngår vurderingssituasjoner og får fravær på skolen. Det lot seg derimot ikke gjøre å ha dette som hovedfokus, da ikke alle informantene jeg fikk tildelt hadde fravær grunnet prestasjonspresset. Temaets fokus endret seg derfor tidlig i prosessen til å kun konsentrere seg rundt utdanningspress og psykisk helse blant jenter.

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke utdanningspress i dag og hvordan dette presset fra samfunnet og skole kan bidra til å forklare hvorfor et bekymringsfullt stort antall jenter ser ut til å "stresse seg syke". Skolen spiller en sentral rolle i unge menneskers liv. Det er den arenaen utenom familien, hvor ungdom tilbringer mest tid. Skolen har dermed en viktig oppgave om å fremme og ta vare på elevenes kompetanseutvikling, men også når det gjelder deres psykiske helsetilstand (Berg, 2005). Om det er slik at presset fra skolen og samfunnet blir så sterkt at det medfører stress og dårlig psykisk helse hos mange jenter, kan innvirkningen skolen har på deres liv ses på som uheldig.

På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvordan kan samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning bidra til stress og utvikling av dårlig psykisk helse blant jenter?

Dette vil jeg belyse ved å intervju unge jenter som har erfaringer og opplevelser med utdanningspresset de i dag utsettes for. Selv om jeg i denne oppgaven deler stress og psykisk helse inn i to ulike kategorier ønsker jeg å poengtere at stress også har negativ påvirkning på psykisk helse og slik sett kan ses på som en psykisk plage. Jeg gir en nærmere avklaring av begreper jeg bruker i teoridelen.

1.4 Avgrensning

Det finnes mange årsaksforklaringer til hvorfor man utvikler dårlig psykisk helse, og det er mange faktorer som spiller inn. På grunn av oppgavens begrensede omfang, er det samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning som jeg vil studere. Mitt hovedfokus er på jenter i videregående opplæring, og hvordan stress påvirker dem. Årsaken til at jeg har valgt jenter, er at de rapporterer om høyere forekomsten av psykiske plager og stress enn gutter. Oppgaven fokuserer også i noen grad på hvordan de mestrer stress. Jeg har valgt å fokusere på videregående skole fordi ungdommene da er i en alder hvor de må ta viktige valg om utdanning og framtid. Det kan derfor tenkes at presset øker og at stresset oppleves som sterkt.

1.5 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 gir innledningen, som lest, en kort presentasjon av temaet, fokuset og formålet med undersøkelsen. I tillegg presenteres problemstillingen. I kapittel 2 vil oppgavens teoretiske rammeverk presenteres, som primært støtter seg på Antonovskys og Lazarus teorier. Jeg vil se på Antonovskys teori som en forståelsesramme for hva som skaper god helse og hva som fungerer som en motstandsressurs mot de utallige stressfaktorene ungdommen utsettes for. Deretter vil jeg se på Lazarus teori om stress og mestring. De teoretiske perspektivene som fremheves vil fremgå som analyseredskaper for studiens empiriske forskning og for å belyse studiens overordnede problemstilling. Kapittel 3 utgjør avhandlingens metodekapittel. Her vil jeg klargjøre for valg av forskningsmaterialet og om de refleksjoner som har fulgt dette arbeidet. I dette kapittelet presenterer jeg også hvordan analysen av studiens empiriske materialet er utført og vurderer studiens validitet og

reliabilitet. Videre i kapittel 4 presenteres studiens resultater og tolker disse videre opp mot teori i kapittel 5. Helt til slutt, i kapittel 6, følger en kort oppsummering av sentrale funn. Deretter deler jeg noen metodiske refleksjoner og gir forslag til videre forskning på området.

2 Teori

I innledningen presenterte jeg bakgrunnen for valg av oppgaven og beskrev tegn ved dagens kunnskapssamfunn. I teorikapitlet tar jeg for meg teori om psykisk helse og stress. Jeg har valgt å gjøre rede for to ulike teoretiske perspektiver. Disse tilhører henholdsvis Aaron Antonovsky og Richard. S. Lazarus. Aaron Antonovskys teori om ”opplevelse av sammenheng”, OAS, vil jeg bruke som en forståelsesramme for hva som skaper god helse. Jeg vil redegjøre for begrepets tre kjernekomponenter og for hvordan disse komponentene kan være med på å påvirke et individs helse i positiv og negativ retning. Deretter vil jeg belyse teorien til Richard. S. Lazarus, ved å ta utgangspunkt i stress som fenomen. Disse perspektivene vil ligge til grunn for det helhetlige innholdet i oppgaven, både som et teoretisk bakgrunnsteppe og som analyseredskap. I redegjørelsen av begge teoriene har jeg i utgangspunktet valgt å vektlegge de elementene som har størst relevans i forhold til min problemstilling. Likevel er det et poeng å kunne se disse elementene i sammenheng, og jeg har derfor også hatt fokus på å skape en helhetlig forståelse.

2.1 Psykisk helse

Aaron Antonovsky (1923 – 1994) er en viktig bidragsyter innenfor helsefremmende tenkning. Han var opptatt av hva som gjør at mennesker bevarer, og til og med bedrer helsen til tross for at de møter motstand, høye stressbelastninger og utfordringer i livet. Antonovsky (2012) tar med dette utgangspunkt i et salutogenetisk perspektiv. Dette begrepet er dannet av det latinske ordet *salus*, som betyr helse eller sunnhet, og det greske ordet *genesis*, som betyr opprinnelse eller tilblivelse. Salutogenesen kan i den sammenheng sies å være læren om eller forståelsen av hva som skaper grobunn for sunnhet og helse, og ses på som en aktiv prosess der god helse utvikles. Perspektivet står i kontrast til det dominerende patologiske perspektivet som fokuserer på hvorfor mennesker blir syke av store mengder stress. I stedet for å skille grovt mellom frisk og syk, så Antonovsky (2012) på helse som en sammenhengende linje mellom alvorlig syk og fullstendig frisk.

Jeg har forstått det slik at Antonovsky (2000) snakker om helse generelt; både av kroppslig, psykisk og sosial art. Det er viktig å understreke at denne oppgaven hovedsakelig vil ha fokus på psykisk helse, og forsøk på å finne en forståelse av hva som skaper grobunn for god

psykisk helse blant unge. I den forbindelse er det på sin plass å komme med en definisjon. Verdens helseorganisasjon referert i Berg (2012, s. 24) har definert god psykisk helse slik:

”God psykisk helse er en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar måte og har mulighet til å bidra overfor andre i samfunnet”

Begrepet omfatter et helsefremmende perspektiv, som følelsen av å trives og kapasitet til å mestre livets stresssituasjoner. God psykisk helse er altså en positiv tilstand som langt overskrider fravær av sykdom og plager. Den tilfører lykke og livskvalitet, noe som i sin tur styrker motstandskraften i møte med belastninger (Berg, 2012). Dermed omfatter tilstanden både den subjektive følelsen av å trives og den objektive kapasiteten til å møte livets utfordringer. De siste tiårene har det vært en økende interesse for hvilke elementer som bidrar til å bedre den psykiske helsen vår. Listen over potensielt helsefremmende faktorer blir stadig lenger. Antonovsky (2000) mente at slike lister ikke var nok, og at det var behov for en overordnet teori som kunne si noe om hvorfor noen mennesker ikke blir syke av store mengder stress.

Ifølge Antonovsky (2000) var den viktigste faktoren for å bevare sin plassering på kontinuumet mot den sunne pol, det han kaller ”sense of coherence”, eller ”opplevelse av sammenheng” på norsk. Mennesker som opplever tilværelsen som sammenhengende, vil i større grad mestre stress enn mennesker som ikke opplever en slik sammenheng. Han mente at denne følelsen av indre sammenheng er avgjørende for hvordan vi greier oss i møtet med livets påkjenninger. Opplevelsen er tredelt, og satt sammen av komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. Jeg vil nå ta for meg begrepet opplevelse av sammenheng.

2.1.1 Begrepet “Opplevelse av sammenheng” og dets tre kjernekomponenter

Som svar på det salutogonesiske spørsmålet, *hvorfor overvinner noen mennesker motstand, kriser og voldssomme begivenheter uten å bli syke*, utviklet Antonovsky (2012) begrepet *opplevelse av sammenheng*. Han definerer OAS som følger:

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i (Antonovsky, 2012, s. 41.)

Denne definisjonen består av tre kjernekomponenter. Det første er *begripelighet*. Dette er en grunnleggende holdning og innebærer i hvilken grad ulike stimuli man bombarderes med i det daglige oppfattes som noe fornuftsmessig forståelig. Om de altså er sammenhengende og ordnede, til fordel for kaotiske og ustrukturerte. Et menneske med stor evne til begripelighet forventer at den stimuli en blir utsatt for i fremtiden er forutsigbart. Den kan ihvertfall la seg forklare hvis overraskelser dukker opp (Antonovsky, 2012). En viss grad av begripelighet er en grunnleggende forutsetning for den neste komponenten i opplevelsen av sammenheng – håndterbarhet.

Den andre komponenten, *håndterbarhet*, knytter seg til menneskets oppfattelse av å ha tilstrekkelige ressurser til rådighet til å håndtere kravene man stilles ovenfor. Antonovsky (2012) sier at disse ressursene både kan være under ens egen kontroll, og de kan kontrolleres av en ”legitim annen”, som i form av ektefelle, venner, kolleger etc. Med andre ord; mennesker man kan stole på og har tillit til. Hvis man har stor følelse av håndterbarhet, vil man føle seg som en aktør og aktiv medspiller i sin egen tilværelse. Hvis man derimot har liten følelse av håndterbarhet vil man føle seg som et offer i forhold til omgivelsene, eller synes at livet er urettferdig. Man er da ikke i stand til å håndtere situasjonen konstruktivt og aktivt.

Den siste kjernekomponenten er *meningsfullhet*. Antonovsky (2012) betegner meningsfullhet som OAS -begrepets motivasjonselement. Meningsfullhet betegner i denne sammenheng om man kjenner at livet har en følelsesmessig betydning, og om de problemer og krav som livet utsetter en for er verdt å bruke energi på, å engasjere seg i og å hengi seg til. Utfordringer i tilværelsen blir slik noe velkomment i stedet for noe man helst skulle ha vært foruten. De menneskene med sterk meningsopplevelse vil konfrontere ulykkelige/uheldige situasjoner som oppstår, forsøke å finne en mening i dem og gjøre sitt beste for å komme igjennom de vanskelige tidene med verdigheten i behold.

Ut i fra dette grunnlaget, hevder Antonovsky (2012) at OAS er en viktig faktor bak opprettholdelsen av ens posisjon i dimensjonen helse – uhelse, og for bevegelse i positiv retning i dimensjonen. Antonovksy (2012) har liten tro på å fremme helse ved å la være å utsette mennesker for påkjenninger. Han hevder at man i stedet må lære mennesker å håndtere de påkjenningene de møter i livet. Hvis individet klarer å håndtere stressfaktorene, altså sette dem inn i en meningsfull sammenheng, vil stressbelastningen kunne skape bevegelse mot det helsefremmende. Virkningene av stressfaktorene mennesket utsettes for trenger med andre ord ikke å være patologiske, de kan også fremme god helse. Det vil til enhver tid avhenge av hvilken stressfaktor det er snakk om, og om denne spenningen oppløses på en tilfredsstillende måte. Menneskets tilværelse må dermed gjøres sammenhengende ved at den blir gjort forståelig, håndterbar og meningsfull (Antonovsky, 2012).

2.1.2 Forholdet komponentene imellom

De tre komponentene i OAS er av Antonovsky (2000) beskrevet som *“uløseligt forbundet”* (s. 38). Det kan likevel være slik at et menneske kan komme til å plassere seg høyt på et OAS- komponent og lavt på et annet. Dette kan også være tilfellet i generelle livssituasjoner og ikke bare i bestemte, midlertidige situasjoner. Komponentene begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet kan kombineres på flere måter. Hvis man skårer høyt eller lavt på alle tre komponentene, betyr dette at individene enten ser en høy eller lav sammenheng i verden, og deres mønster er dermed ganske stabilt. De som har en kombinasjon av lav begripelighet og høy håndterbarhet, hevder Antonovsky (2000) vil være et av de mer sjeldne tilfellene.

Begrunnelsen er at man trenger et klart bilde av hva kravene man utsettes for betyr hvis man skal føle og oppleve at man har de ressursene som skal til for å mestre situasjonen. Det er derfor vanskelig å tro at man vil ha høy håndterbarhet dersom man lever i en verden man oppfatter som kaotisk og uforutsigbar. Antonovsky (2000) påpeker imidlertid at det å ha en sterk opplevelse av begripelighet ikke nødvendigvis betyr at man vil klare seg fint. Høy begripelighet kombinert med lav håndterbarhet skaper et sterkt press mot forandring. Hvilken retning denne forandringen tar, avgjøres av følelsen av mening. Er man virkelig engasjert og har en forståelse for de problemene man står ovenfor, vil individet være sterkt motivert for å søke etter ressurser for å løse problemene. Man vil også være lite villig til å avslutte søket før man har funnet dem. Uten motivasjon, kommer imidlertid individet til å slutte å reagere på stimuli og verden blir raskt ubegripelig.

Dette viser at graden av meningsfullhet er en sterk predikator for OAS og kan ifølge Antonovsky (2000) ses på som den viktigste komponenten, da begripelighet og håndterbarhet ikke vil kunne være til stede over lang tid uten motivasjon. Antonovsky (2000) hevder videre at begripelighet er den nest viktigste komponenten, ettersom en sterk opplevelse av håndterbarhet vil være avhengig av om stimuli oppfattes som kognitivt forståelige. Håndterbarhet er også en viktig komponent, da man må ha troen på at man har ressurser til å løse de problemer man møter i livet. God mestring avhenger altså av OAS som en helhet; alle tre komponentene er nødvendige for å få en opplevelse av sammenheng og er betydningsfulle for fremgangsrik problemløsning.

Antonovsky (2012) hevder at det er mulig å ha en sterk OAS og likevel ikke betrakte hele sin verden som sammenhengende. Han forklarer dette fenomenet med at alle setter grenser. Det som skjer utenfor disse grensene, om det er begripelig, håndterbart og meningsfylt eller ikke, er rett og slett ikke så viktig for oss. Denne grensesettingen kan vise seg ulikt hos mennesker og handler om at man ikke behøver å føle at alt i livet er begripelig, håndterbart og meningsfullt for å ha en sterk OAS. Det essensielle er at det finnes livsområder som personen opplever som viktige. Uten denne følelsen av meningsfullhet, er det liten sannsynlighet for at vedkommende har en sterk opplevelse av sammenheng. Med denne følelsen, vil spørsmålet være om personen opplever disse viktige områdene som begripelige, håndterbare og meningsfylte (Antonovsky, 2012). I tilknytning til denne oppgaven kan for eksempel skole anses for å være viktig og dermed innenfor vedkommendes grenser.

2.1.3 Hvordan styrker en sterk OAS helsen?

En person med en sterk OAS vil prøve å få struktur i en situasjon, selv om det finnes lite struktur i utgangspunktet. Vedkommende vil vurdere mulighetene den omringes av, og være preget av en mestringstro som fører til håndtering av utfordringen som situasjonen innebærer (Antonovsky, 2012). Videre vil en person med en sterk OAS i større grad finne og konsentrere seg om de sidene ved situasjonen som gir mening. Vedkommende vil være bevisst på at det foreligger kaos og uorden, men lar seg ikke skremme av dette. Personen vil heller ha tillit til at det kan skapes en høyere grad av orden i situasjonen og være tilbøyelig til å gjøre det som skal til for å oppnå et resultat. En person med svak OAS vil derimot være mer tilbøyelig til å se kaos, håpløshet og overbelastning, noe som øker risikoen for å overse

elementer som kanskje kunne gitt mening for vedkommende. Sjansen for å bare gi opp i situasjonen blir da stor (Antonovsky, 2012).

Antonovsky (2012) hevder at generelle motstandsressurser har betydning for hvordan vi takler sykdom og for sykdomsutviklingen, og er med på å skape eller styrke en sterk OAS. Generelle motstandsressurser refererer til de potensielle ressurser som en person kan mobilisere og ta i bruk i sine forsøk på å løse et foreliggende problem. Gode motstandsressurser kan for eksempel være god økonomi, sosialt nettverk med sterk grad av tilhørighet, høy egostyrke og religion. Disse bygger opp under en sterk OAS og er avgjørende for evnen til å takle spenning på en tilfredsstillende måte. Den enkeltes ressurser vil gi ulik opplevelse av sammenheng i møte med hendelser i livet. En person med en sterk OAS vil dermed forsøke å finne frem til generelle og spesifikke motstandsressurser som han/hun synes egner seg godt og gjør det mulig å mestre situasjonen. Etter Antonovskys (2012) mening, er fellesnevneren for alle generelle motstandsressurser, at de gjør det mulig å sette de utallige stressfaktorene som vi bombaderes med hele tiden, inn i en meningsfylt sammenheng. Ved at de gang på gang utsetter oss for slike erfaringer, generer de etter hvert en sterk opplevelse av sammenheng.

2.1.4 OAS- personlighetstrekk eller grunnholdning?

Hvorvidt er OAS et personlighetstrekk eller en grunnholdning? Antonovsky (2000) diskuterer dette i sin bok. Betrakningen av OAS som et personlighetstrekk, dreier seg om å se på det som en stabil, nærmest uforanderlig egenskap ved individet. Oppmerksomheten rettes mot det enkelte individ og stiller seg uavhengig av situasjonsbetingede forhold. Et slikt syn på OAS er ifølge Antonovsky (2000) ikke tilstrekkelig. Han hevder at en slik tilnærming overser både den kulturelle – historiske konteksten som holdningen oppstår og utvikles innenfor, og den sosiale strukturerte situasjonen der den kommer til uttrykk. Det essensielle er å se på OAS som en stabil, vedvarende og generell holdning som kjennetegner en person gjennom hele voksenlivet, med unntak av drastiske, varige endringer i personens livssituasjon.

Ut ifra en slik tilnærming til OAS begrepet, kan det være nærliggende å anta at samfunnet og skolen kan ses på som viktige stimulanser for skapelsen av OAS blant unge. Jeg henviser til oppgavens innledning, der kunnskapssamfunnet Norge ble belyst. I kunnskapssamfunnet vi lever i nå, med dets store krav til kvalifikasjoner og kompetanse, er det nærliggende å stille spørsmålet om det kan oppleves vanskelig for de unge å finne sammenheng i sin tilværelse.

Skolehverdagen for de unge består av prøver, tester, vurderinger og evalueringer i stadig økende krav. I tillegg skal de mestre mange og varierende krav og aller helst ta en utdanning for å lykkes i samfunnet. Det kan tenkelig spørres om dette store fokuset på utdanning og prestasjoner kan bidra til å forklare hvorfor jenter opplever stress i høyere grad nå, enn hva de gjorde tidligere. Det kan mulig gi oss en dypere forståelse av hvorfor en så stor andel jenter i dagens samfunn utvikler psykiske plager.

2.2 Stress

Stress er et kjent og mangfoldig fenomen, som blir brukt bredt både i dagligtalen og i arbeidslivet. Det finnes mange ulike meninger om hva stress er, om hvordan man kan forebygge, eliminere, kontrollere eller lære å leve med stress. Stressforskning har fått stor betydning i dagens samfunn og er gjenstand for stor interesse verden over. Stress forekommer hvor som helst der folk jobber sammen eller er i tett forbindelse med hverandre. Når stressforskning har fått så stor betydning, skyldes dette at det finnes klare bevis for at stress er helt avgjørende for vår sosiale, fysiologiske og psykologiske sunnhet. Likevel er det altså ikke enighet om hva fenomenet inneholder eller hvilken terminologi man bruker. Det finnes heller ingen allmenn definisjon av begrepet. En av de mest anerkjente forskerne innen stress er den amerikanske psykologen Richard S. Lazarus (1922 - 2002). Jeg har valgt å fokusere på hans forskning om stress. Den er viktig i å forstå hva stress er og hvordan stress oppstår. Ifølge Lazarus (2006) kan stress berøre individet fysiologisk, biologisk, sosialt, kulturelt og psykologisk. Stress på de ulike analysenivåene vil påvirke individer på hver sin måte og øke kompleksiteten i forhold til hvordan stress berører enkeltindivider. Det er den psykologiske tilnærmingen til stress som legges til grunn for denne studien; det som omhandler det individuelle sinn og individuell atferd.

2.2.1 Begrepet stress

Tradisjonelt har psykologisk stress blitt definert på to ulike måter. Den ene måten definerer stress som en miljømessig stimulus eller en ytre stressfremkallende hendelse, også kalt for stressoren (Lazarus & Folkman, 1984). Ofte foretrekker vi å forklare våre uhensiktsmessige følelsesreaksjoner ut fra en ytre utløsende hendelse, eksempelvis at man har blitt dumpet til eksamen, mistet jobben osv. På samme måte kan det tenkes at de fleste mennesker vil oppfatte enhver positiv eller negativ forandring i tilværelsen, som stressende, ettersom at alle

omskiftninger i tilværelsen stiller tilpasningsmessige krav. Det er noe tiltrekkende ved forestillingen om at det er noe i miljøet som setter i gang stressreaksjonene. Derfor kan det falle naturlig å oppfatte stress som et resultat av miljømessige påvirkninger (Lazarus & Folkman, 1984).

Den andre måten definerer ”stress” som en respons eller reaksjon, det vil si den psykiske eller kroppslige reaksjonen, som utløses av den ytre stressfremkallende hendelsen. Slike reaksjoner på stress kan vise seg i form av sinne, angst, depresjon, eller ved at vedkommende føler seg presset, skadet eller truet. En slik tilnærming til stress gir oss ikke svar på hva det er ved stimulusen som skaper stressresponsen. Stressresponsens grad og art vil imidlertid variere fra person til person – selv når det dreier seg om de mest voldsomme stressituasjoner (Lazarus & Folkman, 1984).

Hvilken av disse definisjonene egner seg så best til å forklare begrepet ”stress”? Skal vi se på stress som bestemt av miljøet eller et resultat av personlighetskarakteristikkene alene? Lazarus, sammen med Folkman (1984) hevder at begge disse definisjonene viser seg å være utilstrekkelige og gir ingen dekkende forklaring på hva stress er. En ensidig vektlegging av miljøet som faktor til stress, utelukker de individuelle forskjellene, som fremkaller stress hos den enkelte. Det essensielle blir derfor å se på samspillet mellom de ytre påkjenningene og individets indre reaksjoner. Med andre ord forutsetter stress en relasjon mellom person og miljø. Lazarus & Folkman (1984) definerer derfor stress på denne måten:

”Den tilstanden som oppstår når det dynamiske samspillet mellom individet og omgivelsene leder individet til å oppleve en uoverensstemmelse - reell eller ikke – mellom kravene i situasjonen og individets ressurser og dermed truer individets velvære” (s. 19, Oversatt fra engelsk).

Stress forstås her som en kognitiv og emosjonell respons på en krevende situasjon. Lazarus og Folkman (1984) benytter seg altså av en relasjonell tilgang til stress og ser på stress som en interaksjon mellom krav fra omgivelsene og de ressursene personene har til å møte disse kravene med. Hvis den miljømessige belastningen overstiger personens ressurser i stor grad, vil det foreligge en stressende relasjon. På bakgrunn av denne tankegangen kan stress sies å være en veldig sterk påkjenning når individet må kjempe med krav som er vanskelige å leve opp til. Hvis en person i tillegg har liten tiltro til sin egen evne til å håndtere miljøets krav på en effektiv måte, vil stressende følelser som for eksempel angst fremtre med større

sannsynlighet (Bandura referert i Lazarus, 2006, s. 79). Elever utsettes for ulike krav på skolen. I tillegg til de faglige krav om å oppnå gode resultater, er det krav til leksearbeid, punktlighet og at de skal oppføre seg i tråd med forventninger i miljøet. Hvis kravene fra skolen overstiger elevenes ressurser kan dette bidra til stress.

Lazarus (2006) skriver at kravene man møter består implisitt eller eksplisitt av press fra det sosiale miljøet. Man blir presset til å handle på bestemte måter. Mange av disse kravene blir etter hvert så innprentet at det kan bli vanskelig å avgjøre om presset kommer innenfra eller utenfra. Hva som fremkaller en stressende respons hos mennesker varierer fra person til person. En bestemt hendelse kan oppleves ekstremt stressende for et vedkommende, mens en annen person ikke vil la seg påvirke på samme måte.

Lazarus (2006) trekker inn en ytterligere viktig faktor; følelser. Han skisserer ulike koblinger mellom stress, mestring og følelser, og beskriver hvilke kognitive og emosjonelle prosesser som er i sving når vi utsettes for stress. Han hevder at det har vært et kunstig skille mellom forskningen på stress og forskningen på følelser. Ifølge ham er dette to sider av samme sak. Stress består av følelser, og visse følelser er forbundet med stress. De viktigste stressfølelsene mener han er sinne, sjalusi, frykt, skyld, angst, misunnelse, skam og sørgmodighet, fordi disse kommer til syne under stressende omstendigheter. I tillegg hevder Lazarus (2006) at positive følelser kan bidra til stress, fordi man er redd for at den positive følelsen eller grunnlaget for den, skal bli borte.

2.2.2 Tre former for psykologisk stress

Lazarus (2006) skiller mellom tre typer psykologisk stress: skade/tap, trussel og utfordring. Skade/tap består av en skade eller et tap som allerede har funnet sted. Trussel omhandler en skade eller et tap som ikke enda er inntruffet, men som mest sannsynlig vil inntreffe ved en senere anledning. Utfordring er en følelse av at det å oppnå en bestemt gevinst er forbundet med vanskeligheter, men at disse vanskelighetene kan overvinnes ved hjelp av livfullhet, utholdenhet og selvtillit. Disse inndelingene av stress vil ofte være nært knyttet til hverandre. En skade/ et tap som egentlig dreier seg om fortiden, kan skape problemer for fremtiden og derfor også vise seg som en form for trussel. På samme måte kan utfordringer der man føler seg sikker på å ha tilstrekkelig med ressurser til å kunne oppnå et ønsket resultat, bli sett på som trussel hvis man støter på mye motgang. Men i de fleste tilfeller vil trusselen vike for utfordringen (Lazarus, 2006).

Videregående skoler legger opp til en arbeidshverdag som krever svært mye. Dette kan skape situasjoner som oppleves som potensielt skadelige eller truende for elevene.

Trusselopplevelsen kan eksempelvis være preget av en bekymring for å ikke få en god nok karakter på en prøve.

Lazarus (2006) sin inndeling av stress kan se ut til å ha visse likhetstrekk med den anerkjente fysiologen Hans Selye (1974) sin måte å dele inn begrepet på. Selye, referert i Lazarus (2006, s. 49) deler stress inn i to typer: *negativ stress* og *positiv stress*. Negativ stress er den destruktive formen for stress, som viser seg i form av sinne og aggresjon og blir sett på som sunnhetsskadelig. Jeg tolker det slik at Lazarus (2006) inndeling av stress med vekt på skade/tap og trussel kan ses på som negativt stress. Ordet ”stress” får skylden for mange helseplager og brukes av mange som noe negativt. Men det er i midlertidig viktig å få fram at stress i seg selv også kan være positivt og helt normalt. Det kan se ut til at både Selye og Lazarus tok dette i betraktning. Ifølge Selye, referert i Lazarus (2006, s. 49) er positivt stress noe konstruktivt som kommer til uttrykk i form av følelser. Man forbinder dette stresset med empatisk bekymring for andre og en positiv anstrengelse som er til nytte for samfunnet. Dette minner litt om Lazarus (2006) inndeling av stress, med fokus på utfordring. I motsetning til negativ stress, er positivt stress forenelig med en god helse og kan være med på å beskytte den. Sett i skolesammenheng kan den stressbelastningen som oppstår når elevene blir stilt ovenfor krav og oppgaver, utløse de ressurser den enkelte har og gi økt yteevne. Eleven kan få en følelse av å mestre situasjonen og opplever stresset som positivt. Motsatt kan det tenkes at høye krav i skolen kan true vedkommendes mestringsevne og bidra til at eleven opplever negativ stress og føler seg mislykket. Det er negativt stress som kommer til å omtales mest i denne oppgaven.

2.2.3 Vurdering av stress

Lazarus (2006) teori om psykologisk stress baserer seg på konseptet vurdering. Premisset for vurderingsteorien er at det benyttes en subjektiv tilgang som baserer seg på forestillingen om at stress er avhengig av hvordan enkeltpersonen vurderer sitt samspill med miljøet. Det er altså den enkelte persons vurdering av sin egen situasjon som avgjør om man opplever stress eller ikke. Denne vurderingen blir av Lazarus (2006) sett på som en prosess der kravene i situasjonen blir vurdert opp mot tilgjengelige ressurser. Dersom vedkommende vurderer at kravene er større enn tilgjengelige ressurser han/hun har til å håndtere situasjonen, er

responsen utrykk for en stressopplevelse. Denne vurderingen kan både bety resultatet av en evaluering og selve handlingen av å evaluere. Vurdering betegner altså både en rekke kognitive handlinger, som utføres bevisst eller ubevisst av individet, og resultatet av denne prosessen.

Lazarus (2006) ser på vurderingsprosessen i to steg: en primærvurdering og en sekundærvurdering. Selv om jeg presenterer to vurderingene hver for seg, er det viktig å påpeke at de henger tett sammen. Den primære vurderingen utføres ikke nødvendigvis først og fungerer heller ikke uavhengig av den sekundære vurderingen. De inngår i et aktivt samspill med hverandre. Forskjellen mellom dem dreier seg om vurderingens innhold.

Primærvurderingen innebærer å finne ut hva som står på spill i situasjonen og vurdere hvorvidt dette er viktig eller uviktig for en selv og for ens verdier, mål, forestillinger om verden og situasjonsbestemte intensjoner. Ifølge Lazarus (2006) vil den primære vurderingen alltid dreie seg om vurderinger av typen: ”er situasjonen farlig for meg, ”innebærer situasjonen et tap for meg”, eller ”innebærer situasjonen en utfordring”. Her tar vi med hvilken betydning situasjonen man er i vil ha for nåtidig og fremtidig velvære. Det dannes en oppfatning om situasjonen er truende og om den utgjør et problem for vedkommende. Hvis det som skjer overhodet ikke er verdt å være oppmerksom på eller gjøre noe med, da vedkommendes mål for eksempel ikke settes på spill, vil det ikke være snakk om stress. Det vil derimot foreligge en stressende hendelse dersom vurderingen er at situasjonen har betydning for han/henne. De transaksjonelle alternativene vil da være skade/tap, trussel eller utfordring (Lazarus, 2006). En person blir derfor kun stresset hvis det som skjer umuliggjør eller truer viktige målsettinger, eller situasjonsbestemte hensikter kommer på tvers av betydningsfulle personlige forventninger. Graden av stresset vil knyttes dels til målsettingens styrke, og dels til forestillinger om forventninger som målsettingene skaper.

Som oftest vil mål og målforpliktelser ha større innflytelse på handlinger enn verdier og forestillinger. Man kan ha verdier uten å handle i overensstemmelse med dem, mens man ofte vil jobbe hardt for å nå personlige mål (Lazarus, 2006).

Den *sekundære vurderingen* av situasjonen innebærer en kognitiv- evaluerende prosess, hvor fokuset ligger på hva man kan gjøre for å mestre det eventuelle problemet, spesielt når en primær vurdering av skade, trussel eller utfordring allerede har funnet sted (Lazarus & Folkman, 1984). Det blir en evaluering av hva slags mestringsalternativer som foreligger og

hvilke psykologiske og situasjonsbetingede begrensninger individet har for å gjøre bruk av disse. Med andre ord vurderes egne ressurser og de tilgjengelige ressursene i miljøet rundt en selv som kan bidra til å håndtere situasjonen. Denne prosessen kan sies å fungere som et kognitivt grunnlag for mestring. Ifølge Lazarus (2006) vil typiske spørsmål innenfor den sekundære vurderingen være blant annet: ”hva kan jeg gjøre?”, ”hva vil det koste meg?”, ”hvilket utfall forventer jeg?”, ”er jeg i stand til å gjøre dette?”. Det vil forekomme en grundig tankeprosess i forhold til valgmuligheter, gevinster, omkostninger osv, som vil evalueres, revalueres og forandres i takt med at situasjonene utvikler seg. Overveielser vil likevel dreie seg om sannsynligheten for at en gitt strategi vil gi det forventede ønskelige resultat, og sannsynligheten for at man kan bruke en eller flere strategier på en bestemt måte. Det handler derfor både om at en gitt atferd vil kunne føre til et forventet resultat og personens tro på å kunne utføre denne atferden på en vellykket måte.

2.2.4 Årsaker til stress

Det finnes mange årsaker til stress. Ifølge Lazarus & Folkman (1984) kan dette både være store forandringer som påvirker et stort antall mennesker, forandringer som påvirker en eller noen få personer, i tillegg daglige opplevelser og erfaringer. De to første kan vise seg som avgjørende endringer i tilværelsen, slik som skilsmisse eller det å miste en av sine nærmeste. Som oftest er det da snakk om hendelser som er utenfor vår kontroll. Daglige opplevelser derimot, viser seg i form av mindre begivenheter som oppstår i dagliglivet og kan til en viss grad være innenfor vår kontroll. Vårt hverdagsliv er fylt med slike opplevelser og erfaringer og Lazarus & Folkman (1984) betegner dette som daglige irritasjonsmomenter i stressforskningen. For dem handler det om tilsynelatende ubetydelige småting som irriterer og plager folk. Selv om disse kan virke mindre dramatiske enn de to øvrige, kan de være desto viktigere i forhold til vår tilpasning og helse, spesielt dersom de hoper seg opp eller berører særlige sårbare områder (Lazarus, 2006). Slike hverdagsmomenter har vesentlig betydning for en persons verdier og mål på lang sikt og skaper da et spesielt mønster av sårbarhet. Slik sett kan de som helhet kanskje ses på som den viktigste utløsningsfaktoren til stress (Lazarus & Folkman, 1984). Høye krav, stadige evalueringer, hyppige skifter mellom ulike temaer, mye lekser og lav kontroll, er alle faktorer i skolen som kan tenkes å være årsaker til stress. I tillegg kan stressorer bli påført fra flere kanter samtidig og elevene kan oppleve å ha for mange ansvarsområder. Enkelte elever kan oppleve stress både på skolen, hjemme, blant venner, på idrettsbanen osv.

For å forklare de daglige irritasjonsmomentene og forstå hva som gjør dem til stressende situasjoner, må vi ha kjennskap til de personlighetsvariasjonene som har innflytelse på hva folk er sårbare ovenfor. Lazarus (2006) hevder nemlig at vår personlighetskarakteristikk og de ressursene vi har er avgjørende for hvordan vi håndterer de ulike kravene som stilles til oss og for hvorvidt vi opplever stress. Noen typer personlighetstrekk har vist seg å utgjøre motstandskraft mot skadelige virkninger av stress. Ett av disse personlighetstrekkene er opplevelse av sammenheng i tilværelsen. Mennesker som opplever tilværelsen som sammenhengende vil i større grad mestre stress enn mennesker som ikke opplever en slik sammenheng. Dette har jeg tatt for meg i redegjørelsen av Antonovsky sin teori, og vil derfor ikke gå videre inn på det her.

2.2.5 Stressmestring

Lazarus og Folkman referert i Lazarus (2006, s. 139) forklarer mestring som de handlinger eller indre prosesser som en person setter i gang for å håndtere stresssituasjoner. Med andre ord betegner mestring anstrengelsen for å håndtere psykologisk stress. Lazarus (2006) deler mestring inn i emosjonsfokusert - og problemfokusert mestring.

Den *problemfokuserte mestringen* har som mål å gjøre noe konstruktivt med situasjonen en befinner seg i. Det vil si at handlingen har som hensikt å påvirke den ytre stressbelastende hendelsen. Personen tilegner seg informasjon om hva som må gjøres, og foretar en handling som endrer den problematiske relasjonen med miljøet eller personen selv (Lazarus, 2006). Strategier som blir brukt innenfor problemfokusert mestring kan være følgende; søke praktisk hjelp hos andre, planlegge nye strategier for å håndtere situasjonen, aktiv mestring ved å øke innsatsen, ta ansvar og kontroll, legge bort andre aktiviteter som kan forstyrre situasjonen, i tillegg til å være utholden og se om ting løser seg på sikt (Lazarus, 2006). Disse problemløsende strategiene har det til felles at personen gjør en innsats for å forandre forholdene. Det fører til at de blir sett på som mer konstruktive enn emosjonsfokuserte strategier.

Den *emosjonsfokuserte funksjonen* har som mål å regulere følelsene som er knyttet til de stressende situasjonene, istedenfor å endre handlinger (Lazarus, 2006). Typiske emosjonsfokuserte strategier er; å søke forståelse hos andre, gi uttrykk for følelser, søke avkobling, redusere betydningen av skolearbeid, unngåelse, bagatellisering, redusere innsats og å distansere seg fra situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984). Sett i skolesammenheng kan

det tenkes at noen ungdommer benytter seg av emosjonsfokuserte- og/eller problemfokuserte mestringsstrategier. Ungdommer bruker mye tid på skole, og det kan fort oppstå situasjoner som kan oppleves som potensielt skadelig, truende og utfordrende for en elev. For noen ungdommer kan det å søke forståelse hos foreldre, kjæreste og venner og gi uttrykk for følelser være en mestringsstrategi som foretrekkes. For andre kan det dreie seg om å ta ansvar og kontroll over situasjonen ved å spørre læreren om praktisk hjelp til skolearbeid, hvis det er noe som er vanskelig. Bruk av slike mestringsstrategier kan redusere den negative effekten som negative hendelser, eksempelvis krav, evalueringer, og lekser har på den unge.

Lazarus (2006) trekker også frem en annen viktig mestringsstrategi, nemlig revurdering. Dette er en effektiv form for mestring av stressende situasjoner og kan sies å være en av de mest effektive av alle mestringsstrategier. Revurdering av en trussel dreier seg om at vi endrer følelsene våre ved å gi den stressende situasjonen en ny relasjonell mening. Fokuset er å finne de positive fordelene som gjør at man kan komme ut av motgang man støter på. Det er her snakk om positive revurderinger, hvor oppmerksomheten rettes mot de fordelaktige kvalitetene i situasjonen. Istedenfor å kun fokusere på den stressende situasjonen, kan vedkommende heller konsentrere seg om muligheter som kan skape positive tilstander og dermed hjelpe vedkommende gjennom det som er vanskelig. Dette kan tenkelig bidra til å redusere noen av de ubehagelige følelsene som er forbundet med den stressende situasjonen. Positive revurderinger kan ses på som en måte å hjelpe individet til å tilpasse seg og til å kunne gjenskape en følelse av vekst og verdi. Viktigheten av slike positive revurderinger ligger i individets evne til å fremme en positiv emosjonell velvære. Dette er lettere sagt enn gjort. Lazarus (2006) hevder at for en person med sårbar selvtillit, kan det være vanskelig å foreta positive revurderinger fordi vedkommende vil ha en tendens til å overreagere på enhver form for krenkelse eller ydmykelse. Men når en slik revurdering finner sted, er det et godt eksempel på hvor stor innflytelse denne formen har for kognitiv mestring på følelsene.

3 Metode

For å svare på oppgavens problemstilling ("Hvordan kan samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning bidra til stress og utvikling av dårlig psykisk helse blant jenter?") vil det i dette kapittelet bli redegjort for oppgavens metodiske og vitenskapelige utgangspunkt, samt selve forskningsprosessen. Det blir først redegjort for valg av forskningsmetode, sett i sammenheng med oppgavens formål. Deretter vil jeg redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv som vil representere fenomenologi. Forskningsprosessen, samt analytiske tilnærminger, vil videre bli diskutert. På denne måten ønsker jeg å få frem gangen i studiet og begrunne valg som er blitt gjort underveis. Med bakgrunn i forskningsprosessen vil oppgavens validitet og reliabilitet bli diskutert. Avslutningsvis vil jeg diskutere etiske betraktninger og min forskerrolle og forforståelse.

3.1 Valg av kvalitativ forskningsmetode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det formål og problemstilling som legger grunnlaget for valg av forskningstilnærming og metode. Med dette prosjektet ønsker jeg å få en dypere innsikt i og forståelse for hvordan mine informanter opplever dagens utdanningspress og hvordan de opplever at det påvirker deres psykiske helse. Derfor finner jeg det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode går ut på å ta tak i meninger og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste. Metoden går i dybden på de sosiale fenomener man ønsker å studere og er ute etter å høre om opplevelser og erfaringer hos enkeltpersoner eller grupper av mennesker (Kvale & Brinkmann, 2009). Et annet kjennetegn ved kvalitativ metode er fleksibilitet. Det gir rom for både improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger. Kvalitative metoder egner seg derfor godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, fordi det i slike sammenhenger stilles krav til at forskningen er åpen og fleksibel (Thagaard, 2013). Det finnes lite forskning på hvorvidt elevers erfaringer og opplevelser av utdanningspresset kan bidra til stress og dårlig psykisk helse. Det er av den grunn viktig å utforske området med åpenhet. Dette oppnår jeg ved hjelp av kvalitativ metode.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Når man skal undersøke et fenomen er det mulig å velge mellom forskjellige perspektiver, og valget av perspektiv får avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten man avdekker. Å velge perspektiv betyr at oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av fenomenet. Sett opp i mot denne forskningsstudien er fenomenet stress og eventuelt dårlig psykisk helse som kan aktiveres hos elevene gjennom høye krav og forventninger fra skolen og samfunnet generelt. Det er dette jeg ønsker å få et nyansert og utfyllende bilde av. I den forbindelse har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming til studiet, hvor jeg ønsker å få frem elevenes opplevelser og erfaringer med det fenomenet jeg undersøker (Postholm, 2010).

Fenomenologi er en filosofisk retning som ble grunnlagt av Edmund Husserls rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2009). Husserls fenomenologiske filosofi tar i korte trekk utgangspunkt i at et fenomen eksisterer i folks bevissthet. Det vil si at fenomener forstås slik de viser seg eller fremtrer for oss. Når det er snakk om kvalitativ forskningsmetode er fenomenologi et begrep som innebærer et ønske om å forstå sosiale fenomener ut fra de studerendes perspektiver og beskrivelser fra omverdenen slik den erfares av dem (Kvale & Brinkmann, 2009). Utgangspunktet er med andre ord informantens subjektive opplevelse av fenomenet (Postholm, 2010). Ved å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming, rettes fokuset dermed mot elevens erfaringer og opplevelser av fokuset på utdanning og skoleprestasjoner. Dette ut i fra en forståelse om at den faktiske virkeligheten er den elevene selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju. Målet med et slikt intervju er å få frem betydningen av menneskers erfaringer, i tillegg til å få vite noe om hvordan de opplever sin verden. Dermed handler forskningsintervjuet både om sosial interaksjon og kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsintervjuets struktur er på mange måter lik en vanlig samtale i dagliglivet. Skillet ligger ved at det er et profesjonelt intervju der forskeren stiller spørsmål, mens informantene svarer. Videre involverer det en bestemt metode og formål som søker etter å fremskaffe fyldig informasjon og har en viss form for struktur og hensikt når det gjelder måten spørsmålene stilles på. Det blir derfor ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, men en dialog som blir definert og kontrollert av en forsker (Kvale & Brinkmann, 2009). En slik

maktposisjon som intervjueren har, fører til at han til stadighet vil møte på etiske utfordringer (Dalen, 2011).

3.1.3 Semistrukturert intervju

Det er flere måter å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju på, og det er i følge Dalen (2011) vanlig å skille mellom åpne og mer strukturerte intervjuformer. Jeg har i dette forskningsprosjektet benyttet meg av semistrukturerte intervjuer. Semistrukturert vil si at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. En slik intervjuform utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som består av bestemte temaer og kan inneholde forberedte spørsmål fra forskeren. Denne type intervjuer er preget av en åpenhet som gir forskeren mulighet til å omformulere spørsmål, endre på rekkefølgen spørsmålene stilles underveis og er åpen for nye innspill fra informanten. Det gjør at jeg som forsker kan følge forskningsdeltakernes refleksjonsreise, i tillegg til å få informasjon om de temaene jeg hadde fastlagt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg er ikke avhengig av strikt å holde meg til spørsmålsrekken. Semistrukturert intervju kan derfor sies å være en planlagt og fleksibel samtaleform og gir også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det er dermed viktig at forskeren er oppmerksom på fruktbare utsagn som burde følges opp, da dette kan gi ekstra informasjon og mulighet til å få svar på forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Utvalg

Når en utfører vitenskapelige undersøkelser er det kun mulig å studere ett utsnitt av virkeligheten. Det vil si at jeg må velge et utvalg fra populasjonen. I min studie vil populasjonen være alle elever som har erfaringer og opplevelser med dagens utdanningspress, mens utvalget er den undergruppen av populasjonen som er valgt ut og brukt i den empiriske studien.

Det finnes ulike typer utvalgsprosedyrer. Utvalget til dette prosjektet er basert på kriterieutvelging. Dette innebærer at man har satt opp noen kriterier som informantene må avdekke (Dalen, 2011). Kriteriene for mitt utvalg var først og fremst at informantene skulle ha gjennomlevd skoleprestasjonsfokus og presset det medfører. Erfaringer med fenomenet som skal undersøkes, kan nemlig bidra til å gi det engasjement (Gall, Gall & Borg, 2007). Informantene skulle i tillegg være jenter og gå på videregående skole. Dette kriteriet ble valgt

fordi undersøkelser fra blant annet Ungdata (2013) viser at jenter sliter mer enn gutter. Elever på videregående kan også lettere reflektere over det store fokuset på utdanning i et mer helhetlig perspektiv, enn yngre elever kan. I tillegg har de et større vokabular og erfaringsgrunnlag til å fortelle om utdanningspressets betydning i sitt hverdagsliv. Det siste kriteriet jeg hadde for å velge informanter var at de skulle ha et ønske om å gjøre det bra på skolen og ha fravær grunnet det store utdanningsfokuset. Alle kriteriene, med unntak av fravær på skolen, ble oppfylt. Flesteparten av informantene hadde ikke fravær på grunn av presset. Jeg reflekterte over at intervjuer med elever som står i presset, fremfor å unngå det, kan tilføre spennende empiri. Derfor ønsket jeg å intervju de informantene jeg fikk. Dette førte til at jeg fjernet et av mine kriterier og måtte endre noe av oppgavens utgangspunkt og problemstilling. I tillegg ble informasjonsskrivet til elevene noe annerledes (Se vedlegg 1 og 2). Utvalget bestod av totalt fem jenter, der alle var 18 år. Jeg hadde ingen personlig kjennskap til informantene fra før.

Jeg fikk kontakt med aktuelle informanter via veilederen min, som var meget behjelpelig. Hun hadde bekjentskap med helsesøstre på ulike skoler, som hun satt meg i kontakt med i håp om at de kunne finne kandidater som passet til mitt studie. Tilbakemeldinger fra disse var at de så på temaet mitt som viktig og dagsaktuelt. Mange av elevene på skolene de jobbet på, opplevde utdanningspress. Likevel måtte en av helsesøstrene beklage og gi meg negativt svar, da elevene var fullt opptatt med revyforberedelser og mye prøver rett før vinterferien. En annen hadde sendt ut mail til elever hun trodde kunne være aktuelle. I forkant hadde jeg snakket med denne helsesøsteren på telefon og fortalt om prosjektet mitt, i tillegg til at jeg hadde sendt et informasjonsskriv som kunne videresendes til elevene. Noen dager senere fikk jeg positivt svar, der fem jenter fra samme skole, vest i Osloregionen hadde sagt ja til å delta. Jeg fikk da nummeret til hver enkelt elev og tok kontakt med dem per telefon for å avtale hvor og når intervjuet skulle gjennomføres. Forespørselen var om de hadde mulighet i uke 7, rett før vinterferien. Jeg sørget for at de selv fikk velge hvilken dag som passet for dem. Tre av informantene kunne den uken, mens to måtte vente til uken etter vinterferien. Alle informantene var ledige på ulike dager, slik at jeg hadde ett intervju om dagen. Dette gjorde at jeg i etterkant av noen intervjuer rakk å transkribere fortløpende og da før gjennomføring av neste intervju (se transkribering).

Det rår ulike meninger om størrelsen på utvalget i kvalitative undersøkelser. Hovedregelen er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende

analyser (Thagaard, 2013). Når antall informanter skal velges, vil dette være avhengig av både problemstillingens karakter og den tidsrammen og de ressursene som står til disposisjon (Postholm, 2010). I denne masteroppgaven er det begrenset med tid. Derfor kan det ikke tas med altfor mange informanter, noe som kan forklare hvorfor jeg har valgt å ikke ha flere enn fem. Muligheter for en generalisering av dette utvalget, vil diskuteres i kapittelet om validitet.

3.3 Forskningsprosessen

3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden som ble laget i denne studien er delt inn i syv ulike temaer jeg ønsket å belyse gjennom intervjuet; Generelt, skolemengde og karakterer, forventninger og utdanningspress, skolens krav, stress og stressmestring, psykisk helse og til slutt avslutning (Se vedlegg). I tillegg avsluttes intervjuet med å gi informanten mulighet til å fortelle eller tilføye noe mer om temaet. Innenfor hvert tema utformet jeg en rekke spørsmål, hvor jeg var oppmerksom på at ordlyden skulle være lett forståelig, kort og fri for akademisk språk. Dette gjorde jeg for å få informanten til å åpne seg og fortelle om opplevelsene sine med egne ord. Ved at spørsmålene uttrykkes i intervjupersonens dagligtale tar man nemlig hensyn til intervjusituasjonen og informanten. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er det essensielt å etablere vedkommende i en god intervjusituasjon for å skape fremdrift i samtalen. I tillegg prøvde jeg å unngå ledende spørsmål som krever kunnskap og informasjon informanten muligens ikke besitter.

Intervjuguiden med bestemte temaer og spørsmål som jeg tok i bruk, kan sies å være relativt strukturert. Fordi jeg hadde lite erfaring føltes dette trygt. Det var til hjelp for å sikre at vesentlige tema som jeg ønsket å få svar på ikke ble utelatt. I tillegg skriver Kvale og Brinkmann (2009) at forhåndsbestemte temaer kan åpne opp for muligheten til å finne felles kategorier på tvers av informantene, slik at informasjonen hver enkelt kommer med kan sammenlignes. Det kan tyde på at jo mer strukturert intervjusituasjonene er, jo lettere blir strukturings- og analyseprosessen i etterkant (Kvale, 1997). Dette var også en av årsakene til valget av en slik type intervjuguide. Jeg valgte på samme tid å være fleksibel; det var mulighet for å endre spørsmålsrekkefølgen underveis slik at relevante opplysninger jeg ikke hadde vært inne på kunne komme frem. I tillegg var det åpent for oppfølgings- og oppklaringsspørsmål og uventede temaer som hadde betydning for problemstillingen.

Thagaard (2013) hevder at rekkefølgen til temaene og spørsmålene kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Hun anbefaler å begynne med nøytrale spørsmål som det er lett å svare på, for så å komme inn på mer komplekse og reflekterende spørsmål. Jeg har derfor prøvd å bygge opp guiden i den tro at det enkleste og mest lystbetonte temaet med relativt nøytrale spørsmål, kommer først. Dette gjorde jeg for å skape rom for dialog hos informantene og berolige dem som føler seg usikre på hva det innebærer å bli intervjuet. De mer følsomme temaene med spørsmål som jeg ønsket at informanten skulle reflektere rundt, kom senere. Jeg så det som hensiktsmessig at tema seks (psykisk helse) med emosjonelle spørsmål kom ganske langt ut i intervjuet, da dette er svært personlig og kan være sårbart å snakke om for enkelte. Jeg ønsket derimot ikke å avslutte med dette tema, men tilføye et avsluttende punkt i forbindelse med vedkommendes tanker rundt hvordan psykisk helse kan få større plass i dagens skole. Dette var fordi jeg ville unngå at informantene skulle forlate intervjusituasjonen og føle seg ”tunge” i kroppen. Jeg håper min avslutning bidro til en litt muntrere situasjon for informantene der de følte at deres tanker om tiltak knyttet til psykisk helse var nyttige.

3.3.2 Prøveintervju

Dalen (2011) anbefaler forskeren å gjennomføre et eller flere prøveintervjuer i kvalitative intervjustudier. Dette for at forskeren skal bli trygg i intervjusituasjonen og for å teste kvaliteten på intervjuguiden. I forkant av intervjuene med det endelige utvalget, gjennomførte jeg flere prøveintervjuer. Disse ble foretatt med bekjente der noen av dem oppfylte enkelte av studiens utvalgskriterier. Ingen av mine prøveintervjukandidater gikk på videregående skole da jeg intervjuet dem, men flere kunne tenke tilbake på denne tiden. De hadde rikelig erfaring og opplevelser i forbindelse med utdanningspresset og hvordan det bidro til stress og psykiske plager.

Under prøveintervjuet valgte jeg å bruke lydopptaker, slik at jeg fikk testet ut hvordan det tekniske utstyret fungerte. På denne måten fikk jeg også i etterkant mulighet til å vurdere hvor godt spørsmålene mine virket og hvordan jeg selv fremsto i intervjusituasjonen. Jeg opplevde at lydopptakeren var lett å bruke, og lydkvaliteten var god. Kandidatene responderte godt på flesteparten av spørsmålene mine, men underveis fant jeg også ut at noen av dem var lite egnet. Dette gjaldt spørsmål som virket vanskelig for informantene å forstå, i tillegg til at jeg enkelte ganger gjentok meg selv. En annen oppdagelse var at noen av spørsmålene burde

bytte plass med hverandre. Ved at jeg underveis poengterte hvilket tema vi skulle gå inn på, opplevde jeg at overgangene til de ulike temaene var naturlig og skapte en god flyt i samtalen. Kommunikasjonen mellom informantene og meg var også god. Det kan tenkes at den gode stemningen som oppstod skyldtes at jeg allerede kjente prøveintervjukandidatene fra før.

Fra prøveintervjukandidatene fikk jeg bekreftet at intervjuguidens temaer og spørsmål var relevante for informanten. Det var også god dekkelse av erfaringene og opplevelsene kandidatene hadde i forbindelse med utdanningspresset fra videregående skole. Videre fortalte de at spørsmålene jeg stilte stort sett var forståelige, konkrete og enkle å svare på. De uttrykte seg i tillegg om egen væremåte i intervjusituasjonene. Ved å høre på lydopptaket i ettertid fikk jeg mer nærhet til mine egne spørsmål. Jeg fikk også en opplevelse av at spørsmålene og informantenes svar belyste problemstillingen i studiet på en tilfredsstillende måte. Etter å ha foretatt noen enkle språkjusteringer for å konkretisere spørsmålene ytterligere og forandret litt på rekkefølgen, vurderte jeg intervjuguiden som ferdigstilt for det første intervjuet med det endelige utvalget.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Tid og sted

Dagen før jeg skulle intervju informantene jeg hadde fått tak i, sendte jeg dem en melding for å forsikre meg om at vi fremdeles hadde en avtale påfølgende dag. Dette syntes jeg var nødvendig, i og med at møtetidspunktet var avtalt flere uker i forkant. Jeg fikk også inntrykk av at informantene satt pris på denne påminnelsen om når og hvor møtet vårt skulle finne sted. Jeg tekstet fremfor å ringe, da jeg visste at de var på skolen de dagene jeg tok kontakt og at en telefonsamtale mest sannsynlig ville vært forstyrrende og vanskelig å få til. Alle informantene bekreftet at de fortsatt kunne på de avtalte tidspunktene, og intervjuene ble da gjennomført som planlagt. Etter avtale med informantene gikk dette av stabelen i februar. Alle intervjuene ble gjennomført på møterom hvor vi kunne sitte uforstyrret på deres skole. Å foreta intervjuene på elevens skole mener jeg var et godt alternativ, da kjente omgivelser og en setting som skjermer informantene for forstyrrelser ofte kan være med på å skape en god intervjusituasjon (Postholm, 2010).

Innledende briefing

Før hvert intervju brukte jeg noen minutter på å fortelle kort om meg selv og om formålet med studien. Jeg presiserte at det var informantenes egne erfaringer og opplevelse som var av interesse. Videre forklarte jeg litt om hvordan informasjonen som kom frem i intervjuet skulle anvendes. Praktisk informasjon om anonymitet, hvor lang tid intervjuet ville ta og at alt ville bli tatt opp på en lydopptaker, ble også gitt. I tillegg forsikret jeg informantene om at jeg gjerne ville gjenta eller omformulere spørsmål som fremgikk som utydelige. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kalles denne prosessen for en innledende briefing. Ved siden av denne briefing underskrev informantene og jeg på en samtykkeerklæring. Denne baserte seg på et informasjonsskriv som i første omgang ble tilsendt helsesøster på skolen, hvorpå hun gav videre beskjed til elevene (se vedlegg). Jeg avsluttet introduksjonen med å spørre om det var noe informanten lurte på i forbindelse med intervjuet og masteroppgaven.

Lydopptaker og spørsmål

Under alle intervjuene brukte jeg lydopptaker. Ingen av informantene så ut til å være ukomfortable med dette. Jeg fikk heller ikke inntrykk av at det hemmet dem på noe vis. Lydopptakeren hjalp meg til å fokusere mer på informanten og gav meg informasjon om den non verbale kommunikasjonen. Jeg fulgte samtlige av temaene i intervjuguiden gjennom alle intervjuene, men opplevde å være fleksibel i form av å endre rekkefølgen på spørsmålene underveis slik at de naturlig ble tilpasset samtaleemner som informanten selv trakk frem. Dette åpnet for å følge informantens refleksjonsreise, i stedet for å følge den oppsatte spørsmålsrekken til punkt og prikke (Postholm, 2010). På tross av at jeg i forkant hadde tatt hensyn til at spørsmålene skulle være tydelige og frie for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2009), opplevde jeg i løpet av intervjuprosessen å måtte utdype og forklare meningen med enkelte spørsmål. Dette bidro til å sikre informantene en riktig forståelse av spørsmålene.

Gjennomgående stilte jeg en del oppfølgingsspørsmål; noen som jeg hadde notert stikkord til på forhånd og noen som jeg kom på underveis i intervjusituasjonen. Dette opplevde jeg som nyttig for at informanten skulle gå mer i dybden på svarene sine eller for å hente informanten tilbake til det aktuelle temaet. Samtidig var dette noe jeg opplevde som vanskelig. Enkelte av oppfølgingsspørsmålene mine bar eksempelvis preg av å være ute av kontekst, da jeg av og til fulgte opp informantenes svar ved å spørre om ting som ikke var særlig relevant for selve

forskningsstudien. I tillegg ser jeg i ettertid at det ble stilt noen ledende spørsmål, som kan ha påvirket informantens svar. Det er mulig at denne fremgangsmåten skyldes at jeg hadde for lite trening. I så tilfelle samsvarer det med Kvale og Brinkmanns (2009) utsagn om at ferdigheter, kunnskap og personlig skjønn som er nødvendig for å utføre kvalitativt intervju forutsetter omfattende trening. Likevel opplevde jeg at jeg ble flinkere til å stille relevante oppfølgingsspørsmål etter hvert som intervjuprosessen forløp. Tilstrekkelig øvelse gjorde at dette ikke opplevdes som et stort problem.

Min tillitsrelasjon til informantene

Ifølge Kvale (1997) er det viktig at intervjueren klarer å skape en tillitsrelasjon til informanten. For å muliggjøre dette er det visse kriterier som må foreligge. Dalen (2011) hevder at det er viktig å innta en lyttende posisjon og vise en genuin interesse for det informanten forteller. Dette kan få en person til å ville fortelle om seg selv og særlig om ”følsomme” områder. Alle mine informanter pratet mye. De var meget åpne og engasjerte når det gjaldt å formidle egne opplevelser omkring utdanningspresset. Blant annet fortalte de om psykiske plager som omhandlet angst, depresjoner, spiseforstyrrelser, søvnvansker osv. Personlig ble jeg overrasket over hvor mye de valgte å dele med meg. Dette kan tyde på at jeg har gjort noe riktig i intervjusituasjonen; at jeg greide å skape en god atmosfære og var flink til å lytte (Dalen, 2011). Gjennomgående opplevde jeg å ha god kontakt med alle informantene. I noen tilfeller kunne jeg oppleve det som vanskelig å sitte nikkende og noterende når de fortalte om hvor stresset de var, hvor hardt de jobbet og om sine psykiske plager. Alt jeg kunne gjøre var å komme med oppfølgingsspørsmål. Jeg hadde lyst til å fortelle dem hvor dyktige de var og at de er bra nok som de er. Det var da viktig å holde tungen rett i munnen og ikke forveksle intervjusituasjonen med en terapisaamtale. I streben etter å opprettholde en god balansegang mellom empati og profesjonalitet prøvde jeg å speile informantene med bekreftende respons/signaler på det som ble sagt. Dette var også et forsøk på å opprettholde god flyt i samtalen.

Observasjonsprotokoll

Etter hvert intervju brukte jeg tid på å notere refleksjoner i en observasjonsprotokoll som ble utformet i forkant av intervjuperioden (Postholm, 2010). Her ble følgende informasjon listet: navn (anonymisert), dato, varighet av intervjuet, mulige forstyrrende faktorer, førsteinntrykk av informanten, ikke- verbale uttrykk, lett/vanskelig å fortelle, andre anmerkninger. I tillegg

noterte jeg ned stikkord som omhandlet min rolle som forsker: endringer i rekkefølge av spørsmål, egen engstelse, kommunikasjonssituasjon, overraskende momenter, andre anmerkninger. Observasjonsprotokollen kan i denne forbindelse ses på som et slags sammendrag av intervjuene, hvor helhetsinntrykket av informanten og ting som fanget min interesse ble lagt vekt på. I tillegg noterte jeg ting jeg umiddelbart tenkte over i etterkant av intervjuene. Å bruke en slik observasjonsprotokoll opplevde jeg som nyttig på daværende tidspunkt, da det hjalp meg til å reflektere over forskerrollen og til å forbedre meg som forsker underveis i intervjuperioden.

Totalt sett sitter jeg igjen med fem verdifulle intervjuer, som i tid varierte fra 50 – 70 minutter.

3.3.4 Transkribering av intervjuene

Før intervjumaterialet er egnet for analyse, bør det transkriberes. Transkribering vil si å omforme den muntlige talen fra lydopptaket til skriftlig tekst (Befring, 2007). Ved å transkribere blir den innsamlede informasjonen mer oversiktlig og strukturert, og det gjør det lettere å bearbeide datamaterialet. Ulike forskere har ulike måter å transkribere på. Kvale og Brinkmann (2009) hevder derfor at hvordan transkripsjonen gjennomføres og hvilke valg forskeren tar, må tydeliggjøres i studien. Selv valgte jeg å transkribere alt som ble sagt så ordrett og nøyaktig som mulig. Jeg tok blant annet med positive gester som kom tydelig fram underveis i lydopptakene, som latter, humring etc. Jeg vurderte disse elementene som relevante da de bidro til gjenspeiling av de kontekstuelle faktorene i intervjusituasjonen, i tillegg til at jeg ikke ville risikere å endre essensen i eller meningen med informantens utsagn. Til tross for dette, vil transkriberingen fortsatt være en abstraksjon fra intervjusituasjonen, der de kontekstuelle faktorene i samtalen vil være svekket (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dalen (2011) anbefaler forskeren å transkribere intervjuene umiddelbart etter at de er gjennomført. Da jeg hadde flere intervjuer som lå tett opp mot hverandre, var det vanskelig å transkribere i etterkant av hvert intervju. Jeg rakk imidlertid å transkribere rett etter det første og det tredje intervjuet. Dette opplevde jeg som hensiktsmessig for å huske hvordan stemningen hadde vært underveis (Postholm, 2010). Under transkripsjonen brukte jeg et program med navnet ”ExpressSkrive”. Her kunne man selv bestemme hastigheten på lydopptaket, noe jeg opplevde som nyttig. Alle fem intervjuene jeg transkriberte hadde god

lydkvalitet og det var derfor ingen problemer knyttet til å høre hva informantene sa. Med den hensikt å tydeliggjøre hvem som sa hva i løpet av intervjuet, byttet jeg linje for hver gang ordet skiftet fra informant til meg. For å ta vare på anonymiteten lot jeg være å bruke egennavn og andre navngitte personer. Stedsnavn som kunne koble informasjon tilbake til informanten ble også utelatt.

Jeg transkriberte alle intervjuene selv, noe Dalen (2011) beskriver som en unik sjanse for forskeren til å få god kjennskap og nærhet til datamaterialet. Ved å veksle på å høre og skrive ned det som blir sagt har jeg blitt klar over meningen i forskjellige utsagn på en helt ny måte. Transkribering av alle intervjuene har gitt meg et godt utgangspunkt for å presentere og tolke funnene.

3.3.5 Analytisk fremgangsmåte

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at når intervjuene blir transkribert fra muntlig til skriftlig form, blir de strukturert slik at de kan brukes til analyse. I denne studien har jeg valgt en tematisk analyse (Thagaard, 2013). Dette valget foretok jeg med ønske om å belyse spesielle temaer ved å sammenligne informasjonen fra informantene i undersøkelsen.

Analyseprosessen startet med at jeg leste gjennom alle intervjuene for å få en helhetsforståelse. Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger og brukte markeringspenn for å streke under ting som var interessant og som ville være med på å belyse min problemstilling. Jeg prøvde å se etter et mønster og hvilke tema som ble tatt opp. Temaene i intervjuguiden min brukte jeg som utgangspunkt i kodingen av intervjuene, men oppdaget at temaene jeg utarbeidet måtte bli noe ulike fra intervjuguiden. Når jeg hadde kommet frem til ulike temaer startet jeg å kode hvert enkelt intervju i dataprogrammet NVivo. Dataprogrammet ga en god og oversiktlig framstilling over hva informantene hadde uttalt om temaene. Når det var utsagn fra informantene som var overlappende eller ikke passet inn i en kategori, ble utsagnet kodet til flere temaer (Gall et al., 2007). Jeg valgte å lese gjennom alle intervjuene flere ganger i ettertid for å kvalitetssikre analysearbeidet og tolkningene.

Ved bruk av tematisk analyse foreligger det noen begrensninger. En begrensning som er viktig å påpeke, er vanskeligheten med å ivareta et helhetlig perspektiv av informantenes synspunkter og meninger. Utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes og tekstbitene løsrives fra sin opprinnelige kontekst. På den måten foreligger det derfor en risiko

for at informantenes synspunkter i enkelte tilfeller kan utelates. For å ivareta et helhetlig perspektiv, har jeg derfor valgt å løse det ved å prøve å sette inn informasjonen fra hver enkelt informant i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av (Thagaard, 2013).

3.4 Vurdering

3.4.1 Validitet

Validitet handler om hvor gyldig resultatene fra en studie er (Befring, 2010), og må videre vurderes i forhold til forskningens formål. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke utdanningspress i dag og hvordan dette kan påvirke unge jenters psykiske helse. Maxwell (1992) tar i bruk fem kategorier i sin drøfting av validitet. Jeg ønsker å diskutere validiteten i min undersøkelse i lys av fire av hans fem kategorier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserbarhet. Maxwell sin femte kategori, evalueringsvaliditet, er ikke med i denne oppgaven grunnet lav relevans.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet går ut på å gi en så korrekt framstilling som mulig av informantenes uttalelser (Maxwell, 1992). Dette er sentralt i min undersøkelse, da informantenes fortellinger utgjør hovedtyngden av selve grunnlaget for både analyse og tolkning. Kvaliteten på deres fortellinger vil derfor være avgjørende for å sikre den deskriptive validiteten. Som jeg har beskrevet tidligere, har jeg vært svært nøye med å samle inn data og bearbeidingen av dem i ettertid. I intervjuguiden prøvde jeg å lage gode og åpne spørsmål, slik at informantene kunne komme med fyldige beskrivelser. Dette fikk jeg bekreftet av mine prøveintervjukandidater og flere andre som kom med gode innspill på intervjuguiden. Ved bruk av semistrukturerte intervjuer har jeg også hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som tilførte ”tykke nok” beskrivelser. Videre har jeg ved benyttelse av lydbånd under intervjuene fanget opp det informantene fortalte på en nøyaktig måte. Bruken av programmet ”ExpressScribe” til transkribering mener jeg også har vært med på sikre oppgavens deskriptive validitet. Hvis det var noe som var uklart eller gikk fort, gjorde programmet det lettere å få tak i det informanten sa, fordi jeg kunne skru ned hastigheten på taletempoet og forandre på volumet.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet handler om hvordan vi tolker de dataene vi får gjennom intervjuene (Maxwell, 1992). Fordi informantene ikke har mulighet til å påvirke tolkningene jeg tar for meg, er det viktig at jeg som forskeren tenker nøye igjennom om jeg foretar meg en riktig tolkning av informasjonen. For å sikre tolkningsvaliditeten, stilte jeg ofte oppfølgende spørsmål som startet med ” Så det du sier er...?”, og oppsummerte ofte det vedkommende sa med egne ord, for å kontrollere at jeg hadde forstått informanten riktig. Som kritikk til oppgavens tolkningsvaliditet hendte det at noen informanter hadde problemer med å oppfatte spørsmålet. Mitt forsøk da på å forklare gitt spørsmål så nøytralt som mulig, kan tenkes å ha vært noe ledende. Videre var det også enkelte informanter som virket usikre på om de hadde svart godt nok og om de hadde svart ”riktig”. På noen av spørsmålene stilte jeg nemlig oppfølgingsspørsmål der jeg spurte om de kunne komme på ” noen flere årsaker”. Jeg fikk inntrykk av at noen informanter da prøvde å fiske etter hvilket svar som var ”rett”, altså at de ville gjøre meg til lags ved å gi det svaret de trodde var ønsket. Dette stred mot min hensikt som kun var å få informanten til å utdype eller konkretisere innholdet (Postholm, 2010).

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet handler om i hvilken grad forskeren klarer å knytte informantenes utsagn til et teoretisk nivå (Maxwell, 1992). For oppgavens validitet er det da avgjørende at teoriene, begrepene og beskrivelsene forskeren anvender, gir en riktig teoretisk forståelse av de fenomenene studien omfatter (Dalen, 2011). For å sikre den teoretiske validiteten har jeg redegjort for teorien jeg har tatt i bruk. Videre har jeg, underveis i oppgaven, operasjonalisert fremtredende begreper som er benyttet. På den måten kan leseren få en forståelse av hva jeg legger i begrepene jeg bruker. Når det er snakk om begrepsoperasjonalisering, er det fare for at jeg og informanten kan ha hatt forskjellige forståelser av de begrepene jeg har benyttet meg av i studien. I intervjusituasjonen prøvde jeg å forhindre dette ved å lese opp en definisjon av ”psykiske plager”. Likevel kan det tenkes at informanten ikke har oppfattet eventuelle andre begreper som kom frem i løpet av intervjuet på samme måte som meg. I tillegg kan de ulike informantene også ha hatt forskjellig oppfatning av et og samme begrep, noe som kan ha ført til ulike svar.

Generaliserbarhet

I kvalitative studier er det nesten alltid snakk om forholdsvis små, hensiktsmessige utvalg som skal belyse et fenomen. Et spørsmål som dukker opp i tilknytning til dette er hvorvidt man kan overføre det man har funnet i disse små utvalgene til andre tilsvarende situasjoner eller personer. Det er med andre ord et spørsmål knyttet til generaliserbarhet eller ytre validitet (Dalen, 2011). Disse begrepene er hentet fra den kvantitative forskningstradisjon, og forteller oss noe om i hvilken grad utvalgets gjennomsnitt gjelder for populasjonens gjennomsnitt (Maxwell, 1992). Generaliserbarhet i kvalitative studier skiller seg fra kvantitative studier, ved at interessen ikke nødvendigvis handler om å gi et gjennomsnittssvar. Fokuset ligger heller på å få innsikt i et fenomen gjennom informanternes opplevelser og erfaringer med fenomenet. Det er av interesse fordi informantenes opplevelser er spesielle, og ikke fordi de er gjennomsnittlige (Maxwell, 1992). Innenfor kvalitative studier foreligger det en subjektiv vurdering fra den som mottar forskningsresultatene, hvor vedkommende avgjør hvor anvendelig resultatene er for andre situasjoner (Dalen, 2011). Generaliserbarheten er dermed opp til den enkelte leser å bedømme. For at mottakeren skal kunne vurdere dette er det viktig at forskeren er omhyggelig med å frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon. Dette kan gjøres ved hjelp av ”tykke beskrivelser” (Dalen, 2011). Jeg har dermed forsøkt å sikre oppgavens generaliserbarhet ved å gi tykke beskrivelser av fenomenene som undersøkes.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan oversettes til hvor pålitelige resultatene er (Kleven, 2002). Videre omhandler det hvorvidt funnene i masteroppgaven er nøyaktige eller om de er preget av tilfeldige målingsfeil (Befring, 2010). Sett i sammenheng med logikken til den kvalitative forskningen, er det vanskelig å etterprøve resultatene i en slik undersøkelse fordi vi er påvirkelige (Dalen, 2011). Det å gå inn i et samspill med informantene og relasjoner til dem vil kunne prege innsamlingen av data. Målingsfeil som kan forekomme på bakgrunn av dette har jeg forsøkt å minimere ved å være grundig i mitt arbeid med masteroppgaven. Jeg har redegjort for prosessen og valgene jeg har tatt underveis for at studien skal være mest mulig forståelig for den som leser den. Fokuset har vært grundig jobbing med å skaffe informanter og gjøre dyptgående analyser og tolkninger av utvalget. Dette håper jeg har gjort min undersøkelse så gjennomiktig for leseren som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.5 Etiske betraktninger

Som all annen virksomhet i samfunnet, er forskningsvirksomheten underlagt krav om å følge visse etiske prinsipper, regler og retningslinjer. Ved siden av at jeg som forsker har gjort egne etiske avveininger underveis i hele forskningsprosessen (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004), har jeg i tillegg fulgt de moralske og etiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) for å unngå å skade informanten (Kvale, 1997).

For forskningsprosjektet generelt og dette prosjektet spesielt gjelder plikten om å søke tillatelse og godkjenning av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, NSD (Dalen, 2011)

Dette ble gjort i forkant av forskningsstudiet. Videre har informanten som er gjenstand for forskningen, slik det påpekes av NESH, punkt 8, krav på all informasjon som er nødvendig for å få en god forståelse av forskningen. I oppstarten av forskningsprosjektet fikk informantene informasjon både om formålet med studiet og hovedtrekkene ved forskningsprosjektet. På den måten sikret jeg at de på forhånd var klar over forskningens hensikt og hva den skulle brukes til (Dalen, 2011). I tillegg til dette har alle informanter krav på informert og fritt samtykke, og de har muligheten til å kunne trekke seg når som helst under prosjektets gjennomføring uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9 referert i Dalen, 2011, s. 100). Dette ble mine informanter opplyst om både gjennom et informasjonsskriv og ved muntlig repetisjon av meg under selve intervjuet. Som bekreftelse på at de hadde mottatt tilstrekkelig med informasjon, undertegnet både informantene og jeg en samtykkeerklæring. Likevel er det viktig å nevne at fleksibiliteten som foreligger i kvalitative studier gjør det vanskelig for informanten å vite hva den egentlig samtykker i. På daværende tidspunkt kunne verken de eller jeg vite hvordan prosjektet ville utvikle seg (Thagaard, 2013).

Innenfor kvalitativ forskning fordrer intervju situasjonen en samhandling mellom intervjuer og informant. Det som ofte kan utpeke seg gjennom intervjuer i det spesialpedagogiske fagfeltet er at de kan berøre nære, vanskelige og sensitive temaer (Kvale & Brinkmann, 2009). I forbindelse med denne studien søkte jeg å gå dypere inn i disse jentenes opplevelser, tanker og følelser rundt deres nåværende livssituasjon. Flere av informantene fortalte at de var stresset og har eller har hatt psykiske vansker grunnet det store utdanningspresset. Således kan dette temaet tenkelig oppleves å være sårbart og nært for enkelte. Av den grunn var jeg som

intervjuer nødt til å trå varsomt og møte de med en åpen, anerkjennende, lyttende og interessert holdning (Dalen, 2011).

Det er viktig at informantene føler seg trygge på at de opplysningene som kommer frem i intervjuet, blir behandlet fortrolig, og dermed ikke kan skade dem på noen måte. Her inngår kravet NESH stiller til konfidensialitet, om å anonymisere informantene og oppbevaring av datamaterialet etter at intervjuene er gjennomført (Dalen, 2011). I den forbindelse har det vært nødvendig med omskrivninger. Her med tanke på egennavn og andre navngitte personer, samt stedsnavn og annen data som kan tilbakeføres til informantene. I forhold til NSD sitt krav om oppbevaring av datamateriale, er både de auditive og de transkriberte opptakene blitt tatt hånd om på en forsvarlig måte. I tillegg er forskningsdeltakerne informert om at alle lydopptak vil bli slettet innen prosjektets sluttdato (Dalen, 2011). Til slutt er det viktig å understreke at jeg gjennom hele prosessen er bundet av taushetsplikten.

3.5.1 Forskerrollen og forforståelse

I etterkant av intervjuene reflekterte jeg rundt hvordan jeg opplevde min rolle som forsker og hvordan min relasjon til deltakerne i studien var. Jeg vurderte hvilken betydning dette kunne ha for informasjonen informantene gav meg. I tillegg reflekterte jeg over forforståelsen min og hvilken betydning denne kunne ha for forskningsprosjektet. Alt ble nedtegnet i en observasjonsprotokoll, som tidligere har blitt nevnt i oppgaven. Ved hjelp av denne protokollen vil jeg hermed presentere egne refleksjoner rundt min forskerrolle, min relasjon til deltakerne i studien og min forforståelse.

En av tingene jeg reflekterte over var om min unge alder og posisjon kan ha hatt noe innvirkning på forholdet mellom meg og informantene. Jeg er kun 6 år elder enn jentene som ble intervjuet og i tillegg student ved Universitetet i Oslo. Det kan tenkes at disse faktorene har fått meg til å virke mindre ”truende” og formell, i og med at avstanden ikke føltes så stor. Det var tross alt ikke så altfor lenge siden jeg selv var i deres situasjon; satt på skolebenken og var stressa mens jeg leste til prøver og gjorde lekser. Dette kan ha forenklet prosessen med å sette seg inn i og forstå hvordan jentene opplever sin situasjon (Thagaard, 2013). Det at vi var jevnaldrende, trodde jeg skulle by på noen utfordringer. Jeg tenkte at det kanskje spesielt ville være vanskelig å snakke åpent om følsomme temaer som psykisk helse. Derimot opplevdes det ikke som noe problem og alle jentene snakket åpent her også. Grunnen kan være at jeg selv er av samme kjønn. Thagaard (2013) hevder nemlig at ytre kjennetegn som kjønn vil ha

betydning for hvordan forskeren oppfattes av informantene. Det at jeg var jente, kan tenkelig ha gjort det lettere for dem å prate om stress og psykiske plager. Psykiske plager er noe som angår jenter flest, og kan derfor være lettere å snakke om med andre jenter. Min rolle som kvinne har derfor vært hensiktsmessig å reflektere rundt, da informantens atferd i intervjusituasjonen kan ha vært preget av hvordan de plasserer meg som forsker (Thagaard, 2013). Likevel tror jeg ikke at kvaliteten på intervjumaterialet ville blitt noe bedre eller dårligere dersom en mann hadde foretatt intervjuene. Det kan heller tenkes at det kun ville vært annerledes.

Det er vanskelig å skulle si noe om hvordan min alder og bakgrunn som student ved Universitetet i Oslo kan ha påvirket intervjuene i negativ grad. I alle fall har det at jeg tar en mastergrad mest sannsynlig påvirkning på dynamikken i forholdet mellom meg og informanten. Informantens atferd i en intervjusituasjon vil nemlig preges av hvordan de plasserer meg, uansett hvilken posisjon jeg har i forhold til informanten (Thagaard, 2013).

Man møter aldri verden forutsetningsløst, noe som vil si at jeg alltid vil ha med meg mine erfaringer, opplevelser og tidligere kunnskap inn i forståelsen. Dette kalles forforståelse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan forskerens forforståelse påvirke undersøkelsen i en subjektiv retning. Det blir derfor viktig at forskeren er klar på sin forforståelse, slik at leseren kan skille mellom denne og de faktiske funnene i prosjektet. Min forforståelse bunner i min kjennskap og interesse til temaet utdanningspress og psykisk helse blant unge jenter. Jeg gikk inn i forskningsstudiet med den antakelsen om at samfunnet og skolens store fokus på utdanning var årsakene til at elever utvikler stress og dårlig psykisk helse. I tillegg har jeg gjennom studier og lesing av teori om blant annet stress og psykisk helse, gjort meg opp noen meninger om masteroppgavens tematikk og utformet meg en teoretisk bakgrunn. Denne forforståelsen ønsker jeg å være åpen med mine lesere om, samtidig som jeg i møte med informantene ønsker å finne ut om min forutinntatthet stemmer eller ikke. Jeg har lyst til å vite mer om hvordan utdanningspresset oppleves av andre. I intervjusituasjonen har jeg forsøkt å legge min forutinntatthet til side. Jeg har stilt meg interessert og åpen for at det kan være andre faktorer enn samfunnet og skolen som spiller inn på utvikling av stress og psykiske plager.

Til tross for at jeg prøver å være åpen og fordomsfri i møte med mine informanter, er jeg likevel oppmerksom på at forkunnskapene mine kan være med på å prege innsamlingen av data. Ettersom at jeg har møtt forskningsfeltet med en teoretisk bakgrunn og egne antakelser,

kan dette få innvirkning på informantens fortellinger og dermed bidra til å forme det jeg ”ønsker” å høre. I mitt forskningsprosjekt ser jeg derfor på meg selv som den reisende. Jeg er i relasjon med informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). På denne reisen kan jeg påvirke andre og de kan påvirke meg og min innsikt (Kvale & Brinkmann, 2009). Meningen i mitt studie har slik sett mulighet til å bli påvirket av de som er involvert, samtidig som jeg har mulighet til å påvirke deres mening om et fenomen. Dette kan føre til at data både har blitt farget og blendet av forforståelsen jeg som forsker kom inn i feltet med. I så tilfellet oppleves forskningsfeltet nærmest gjennom et dannet filter (Postholm, 2010).

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra mitt datamateriale. Beskrivelsen er basert på de kvalitative intervjuene redegjort for i metodekapittelet og alle sitater er hentet fra samtale med informantene. Jeg har valgt å bruke en tematisk koding. Etter gjennomgang av intervjuene har jeg kommet frem til tre overordnede kategorier. Kategoriene er; 1) Karakterer, 2) Forventninger og innfrielse av dem og 3) Stress, stressmestring og psykisk helse. Funnene vil bli fremstilt ved bruk av sitater og gjenfortellinger av informantenes utsagn. Jeg har valgt å fremheve utsagnene ved bruk av innrykk og kursiv for å tydeliggjøre hvor intervjuene er gjengitt. Kapittelet starter med en presentasjon av de fem informantene mine.

4.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene mine oppfyller kriteriene som ble satt i denne undersøkelsen. De har erfaringer med utdanningspress, er jenter som går på videregående og har et ønske om å gjøre det bra på skolen. Da jeg i denne studien ønsker å bevare informantenes anonymitet, vil jeg ikke presentere den enkelte informant så nøye at de kan gjenkjennes. Dette er i tråd med informasjonen som ble sendt ut på forhånd. Jeg har valgt å bruke fiktive navn for å ivareta leservennligheten. Alle jentene er 18 år og går sitt tredje år på videregående skole. Kun to av informantene hadde kjennskap til hverandre fra før, til tross for at de alle sammen gikk på samme skole vest i Osloregionen. I det følgende vil jeg gi en kort presentasjon av hver av dem.

Thea beskriver seg som en aktiv jente. Hun liker å være i lederroller, sitter i elevrådet og står i spissen for mange sosiale arrangementer på skolen. Aller helst ønsker hun å studere juss etter at hun er ferdig på videregående. Thea har i løpet av videregående byttet fra realfagslinja til samfunnsfagslinja, noe hun trives godt med.

Miriam framstår som en hyggelig jente med høye ambisjoner. Hun ønsker å komme inn på psykologi, først i Bergen og deretter i Oslo etter videregående. Dette er attraktivt for Miriam fordi hun synes det virker som et spennende yrke og har lyst til å hjelpe mennesker. På fritiden er hun glad i å være med venner, høre på musikk og trene når hun har tid. Miriam går på utdanningsprogrammet samfunnsfag.

Stine framstår som en rolig og åpen jente. Hun går utdanningsprogrammet realfag og ønsker å studere medisin i København eller i Øst- Europa etter at hun har fullført videregående. Stine har fått utsatt tre fag til neste år, hvilket betyr at hun tar videregående over fire år istedenfor tre. På fritiden spiller hun et instrument. Dette har hun gjort i nærmere 10 år.

Karoline anser seg selv som en pliktoppfyllende og hardt arbeidende jente. I utgangspunktet er hun en utadvendt person, men på skolen føler hun seg litt innadvendt. Karoline har lyst til å studere arkitektur i utlandet etter å ha fullført videregående. Hun er glad i å se på bygninger og har en far som er arkitekt. Karoline går utdanningsprogrammet realfag. Ved siden av skolen spiller hun i korps og jobber som barnepasser på et treningsstudio.

Nanna framstår som ei blid og pratsom jente. Hun er glad i å snakke, noe som blant annet viser seg på skolen der hun ofte rekker opp hånden og deltar aktivt muntlig. Nanna ønsker å studere enten juss, statsvitenskap, journalistikk eller ta lærerutdanning etter fullført videregående. Ved siden av skolen er hun svømmeinstruktør for barn. Nina går på utdanningsprogrammet samfunnsfag.

4.2 Karakterer

I det følgende vil det bli sett nærmere på hvilken betydning karakterer har for jentene og hvordan fokus på karakterer kan føre til at elevene får dårlig selvtillit og bruker mye tid på tanker rundt dette. I tillegg vil det bli sett på hvordan fokus på karakterer kan føre til at elever sammenlikner karakterer med hverandre.

4.2.1 Betydningen av karakterer

Alle informantene ønsker å studere videre etter videregående og har ganske klare yrkesplaner. De sikter alle mot utdanninger som krever høyt snitt for å komme inn. Jentene er fullt klar over hvilket karaktersnitt de må ha og legger stor vekt på dette. Miriam uttrykker det blant annet slik:

Siden jeg vet at jeg vil inn på et veldig vanskelig studie så setter jeg skole veldig høyt og da setter jeg mye av tiden min til det da. Jeg vet på en måte hva jeg vil og da trenger jeg gode karakterer, eller veldig gode karakterer.

Miriam har i tillegg tatt opp fag for å forbedre snittet sitt og dermed øke sannsynligheten for å komme inn på det hun ønsker.

Jentene opplever at karakterer har stor betydning for deres fremtid og opplever at det foreligger stor sammenheng mellom deres skoleprestasjoner og muligheten for å lykkes i fremtiden.

Du kommer ikke så veldig langt i forhold til universitetet og studier av å ha for mange treere. Hvis jeg får noen treere, de er min store fiende, da føler jeg at jeg mislykkes fordi det trekker snittet ned og det gjør at jeg ikke kan bli det jeg vil bli. Nanna

Jeg føler det har ganske mye sammenheng. Det kommer jo litt an på hva man legger i å lykkes da. Altså, for meg å lykkes vil jo være å komme inn på psykologi og ja, ha gjort det jeg vil, det jeg virkelig har lyst til. Så jeg føler at det har veldig mye sammenheng om jeg faktisk kommer til å få det til eller ikke. Miriam

Stine synes det er leit at skoleprestasjoner skal bety så mye. Det gjør det ekstra vanskelig for henne å komme inn på medisin i Norge. Nanna forteller at hun opplevde å gå ned i karakterer da hun begynte på videregående. Dette førte til at hun mistet motivasjonen og ikke så noe mening med å fortsette på skolen.

I første klasse hvor det var på det verste, hadde jeg ikke lyst til mer liksom. Jeg hadde ikke lyst til noen ting. Karakterene ble så dårlige at jeg bare hadde lyst til å gi opp. Jeg så ikke noe poeng med å fortsette fordi jeg visste at jeg bare ville fortsette å få firere og treere og da kom jeg ikke til å bli lykkelig og få til det jeg ville. Nanna

To av informantene forteller at karakterer har mye å si for hvordan de har det med seg selv som person. Når de får gode karakterer føler de at de mestrer mer og får bedre selvtillit.

Jeg er veldig sannn at hvis jeg får gode karakterer så får jeg mer selvtillit av å få det og jeg føler at jeg får til mer. Jeg føler at jeg mestrer mer som menneske, selv om det bare er en brøkdel av liksom deg som en helhet da. Karoline

Altså jeg har kjent på det i flere år, at om jeg fikk en treer eller firer, spesielt treer, da ble jeg veldig lei meg og da gråt jeg ofte. Det jeg opplevde da var at min selvtillit baserte jeg 100 prosent på skoleprestasjonene mine, siden jeg altså, jeg har jo alltid vært ganske sterk på skolen. Og da var det liksom det, det var det eneste jeg var flink til. Så hvis jeg ikke var flink til det da var jeg jo ikke flink til noe. Miriam

Karoline og Miriam forteller videre at de er klar over at de ikke kun kan defineres ut i fra hva de presterer, men opplever å glemme dette i en hektisk skolehverdag. De andre jentene vil ikke gå så langt som å si at karakterene de får har stor betydning for dem som mennesker. De føler at det forteller mer om hvilken innsats de har lagt i faget og hvor gode de er i de ulike fagene.

4.2.2 Sammenligning av karakterer

Informantene opplever at det ofte snakkes om skoleprestasjoner og karakterresultater blant medelever og venner. Dette kan bidra til en sammenligning av karakterer.

Man snakker om karakterer hele tiden og det er slitsomt. Jeg tror man på en måte litt ubevisst sammenligner seg med hverandre. Selv om man sier til seg selv at jeg skal ikke sammenligne meg med andre, jeg skal sammenligne meg med meg selv, så er ikke det så lett som det høres ut som. Karoline

Det er jo hele tiden snakk om at, å jeg kan ikke ha noen firere på kortet, jeg må ha seks i det jeg må ha seks i det, og fader jeg fikk fem på den prøven der, det her kommer til å ødelegge snittet mitt. Når jeg har venninner som snakker om at de får veldig mye bedre karakterer i fag enn meg så føles det veldig sånn, oi jeg burde også ha de forventningene til meg selv, jeg burde også klare det, jeg burde også ville komme inn på det. Thea

Stine sier at hun sammenlikner seg med sine nærmeste venner som får toppkarakterer i alle fag:

En av mine bestevenner her på skolen er en av de kanskje flinkeste i klassen og kanskje hele trinnet. Han har vel 5,9 i snitt i avgangsfagene sine, så har han 5,9 i snitt fra tidligere år. Det er vel sikkert det han ender opp med i år også. Det er liksom umulig å være bedre. Hvis jeg får en femmer og jeg er kjempe glad for jeg fikk en femmer, så sitter han og får en sekser. Om jeg skulle fått en sekser, så har han høyere poengsum enn meg, så jeg kan aldri liksom prestere like bra som han eller enkelte andre elever i klassen min da, som har seksere i alle avgangsfag.

Nanna forteller blant annet at hun synes det var vanskelig å starte på videregående med så mange flinke elever. På ungdomsskolen hadde hun vært stjerneelev og bare fått høye karakterer. De hun gikk sammen med der la ikke mye innsats i det å oppnå gode resultater og hun skilte seg dermed ut. Da hun begynte på videregående derimot, opplevde hun å være omringet av mange dyktige elever hvor nesten alle fikk toppkarakterer. Spesielt det første året på videregående sammenlignet Nanna seg med andre elever.

Jeg følte at jeg i første klasse kjempet alene om å få gode karakterer og at alle andre, de fikk gode karakterer, alle andre var så flinke. Nanna

Flere av informantene forteller at de prøver å unngå å snakke om karakterer. Dette fordi de vet at det kan være negativt for både sin egen og andres selvfølelse.

Hvis jeg får mye dårligere enn mange andre på en prøve så blir jeg jo ikke veldig fornøyd, fordi jeg vil jo på en måte være blant de beste. Og ja det blir veldig sånn, det blir mye press av det. Altså dette er en skole med sterke elever da, så det er veldig få som egentlig får treere og sånn, men hvis du får en treer så vil du ikke si det til noen fordi det er liksom sånn litt pinlig. Jeg vet ikke om det er sånn, men man føler hvertfall at folk blir litt sånn oi. Miriam

Jeg synes det blir veldig feil. Sånn som for meg da, jeg må ha en del gode karakterer, men det blir jo feil av meg å stå foran en som får dårligere karakter enn meg og si, åh shit jeg fikk ikke sekser på den prøven og det var det jeg egentlig skulle få og åh fire er så sykt dårlig karakter og det kommer til å ødelegge hele snittet mitt, når de kanskje sitter der og er fornøyde med en firer. Da skaper det et press på dem for da tenker jo sikkert de at de er ikke gode nok, jeg burde få til det jeg også. I hvertfall føler jeg det sånn. Thea

Et interessant funn er en av informantenes uttalelse om at det ikke kun er elevene som sammenlikner karakterer med hverandre. Nanna opplever at også lærere har en tendens til å gjøre det. Hun synes det er dumt at lærerne skal sette elevene i bås etter hvilken karakter de får. Dette føles slitsomt og bidrar til å skape et press. Nanna forteller at lærerne kan si følgende:

Denne sekseren her er et eksempel på en sekser. Denne eleven her er en sekser elev.

4.3 Forventninger og innfrielse av dem

I dette delkapittelet vil det bli sett nærmere på hvilke forventninger informantene har til seg selv og hvilke forventninger de opplever at andre har til dem. Det interessante er at alle informantene opplever en tydelig sammenheng mellom disse to forventningene. I tillegg vil det bli sett på hvordan de opplever å innfri de forventningene de står ovenfor. Forventninger og krav blir brukt av informantene om hverandre. I oppgaven blir disse å anse som synonyme begreper.

4.3.1 Forventninger til seg selv

Alle informantene oppgir at de har forventninger til seg selv når det kommer til skoleprestasjoner og høyere utdanning. Som vi har sett tidligere er de opptatt av å gjøre sitt beste og få gode karakterer. Hva de legger i gode karakterer viser seg å være ulikt blant informantene og ser ut til å ha sammenheng med hvilket snitt de trenger for å komme inn på det de ønsker å studere etter videregående. Da jeg spurte informantene om hvilke forventninger de hadde til skoleprestasjoner og utdanning svarte de dette:

For det første gjøre mitt beste. Det er jo det man burde følge, men det er jo også disse forventningene om å få fem i alle fag da. Bare fortsette å jobbe hardt og møte opp og sånn. Karoline

Egentlig at jeg bare skal gjøre så godt jeg kan, også føles det veldig kjipt når jeg ikke er en bedre enn en 3- er, så jeg har jo forventninger, ja om å få 5, 1 i snitt da. Thea

Ideelt skulle jeg hatt seksere i alle fag, men jeg prøver og være litt realistisk og se at det ikke går. Men jeg vil jo ikke gå ut med noen firere på kortet. Miriam

Dette er også noe Nanna kjente på da hun gikk i første klasse på videregående. I motsetning til Miriam som ikke syntes å la seg affisere av de høye forventningene, ble det for mye for Nanna og hun ble sliten. I dag har hun et mer avslappet forhold til det, men hun er fortsatt opptatt av å få gode karakterer som gjør at hun kan komme inn på det hun ønsker.

Flere av jentene har høyere forventninger til seg selv i noen fag enn i andre. De forventer mer av seg selv i fag de interesserer seg for og mestrer godt, enn i fag de ikke føler de mestrer i like stor grad.

Jeg er fornøyd med fire i norsk, jeg er ikke så veldig flink i norsk, men for eksempel i kjemi så forventer jeg mer av meg selv. Da forventer jeg i hvert fall en 5-er. Stine

Å innfri forventninger til seg selv

Flere av informantene opplever at forventningene de har til seg selv er høye og vanskelig å innfri. Samtlige forteller at de flere ganger har opplevd å ikke få de karakterene de ønsket til tross for at de har jobbet mye med fagene. De gangene de opplever å få en ”dårlig” karakter forteller de at de sitter igjen med en dårlig følelse og blir skuffet. Karoline uttrykker det veldig sterkt:

For meg i hvert fall går jeg helt i kjelleren. Den dagen er ødelagt for å si det sånn. Også, det går jo kjempe mye utover humøret, man føler seg litt hjelpesløs. Litt sånn hva gjør jeg nå, når jeg ikke klarte å oppnå det jeg øvde så mye til. Det er litt sånn, ja, ikke en god følelse.

Nanna setter også ord på dette:

Når jeg ikke får de karakterene jeg trenger for å gå videre eller de karakterene jeg føler at jeg har jobbet for, så blir jeg veldig skuffet i og med at jeg nå tenkte at jeg har jo gjort mitt beste. Jeg har jo øvd og jeg har jo prøvd og så får jeg fortsatt en karakter som jeg føler at man får hvis man ikke gidder på en måte. Og få en treer, når lærerne tenker at nå har hun ikke gjort det hun skal liksom og så får jeg den karakteren selv om jeg har jobbet hardt, da blir jeg skuffet over at jeg ikke oppnådde det jeg ville da, med alle de timene jeg satt og øvde.

Miriam sier at hun stort sett får de karakterene hun ønsker. De få gangene hun ikke gjør det, oppleves det slik:

Altså jeg blir sur på meg selv, men også på skolen fordi det er så mye. Og da føler jeg ikke at jeg alltid får tid til å prestere så godt jeg kan.

4.3.2 Forventninger fra andre

Det ble blant annet trukket paralleller til at krav de har til seg selv er formet av forventninger rundt dem.

Jeg vil bare sette krav til meg selv, men de kravene jeg setter til meg selv er jo også litt et produkt av annen påvirkning. Karoline

Jeg ønsket å se nærmere på hvem andre de opplevde å få forventninger fra. Ved å spørre informantene rundt dette fremkom det at det i stor grad dreide seg om forventninger fra lærere, skole, familie og samfunnet. Disse skal i det følgende presenteres delt inn i tre kategorier.

Skole og lærere

Funnene i datamaterialet viser at alle informantene opplever at lærerne og skolen har forventninger til dem når det kommer til skoleprestasjoner og høyere utdanning. Det Karoline forteller stemmer godt overens med hva flere av informantene opplever av forventninger.

Det er forventninger til at du først skal komme på skolen, du skal gjøre alle leksene, du skal møte opp på prøvene, også skal du hele tiden gjøre det bra, fordi får du en tre på en prøve, så er det sånn ja det her gikk ikke så bra. Alt vi gjør på skolen er rettet mot karakterer. Det er ikke fokus på å lære, det er fokus på å få gode karakterer. Karoline

En av informantene forteller at lærerne forventer at hun skal gjøre det bra i alle fag og opplever at de stiller høyere krav i fag hun er sterk i. Dette oppleves som både positivt og negativt.

I fag hvor jeg stiller sterkt i så forventer læreren at jeg faktisk skal være på tipp topp hele tiden og at jeg har noe å komme med. Og det er jo morsomt og gøy at læreren ser at man er flink og at man får til ting, men det er jo også da, på en måte litt en belastning fordi man får så høyere krav som blir stilt. De forventer at du skal være femmer eller sekser, eller de forventer at teksten din skal være bra og at du kommer med gode punkter og sånn. Thea

I likhet med flere av informantene opplever Stine at lærerne på deres skole stiller høyere krav til skoleprestasjoner enn andre skoler. Stine sier at lærerne stadig minner dem på hvilken skole de går på og forventer en del av dem på bakgrunn av dette.

Fordi det er et høyt snitt på skolen så forventer de at vi skal prestere bedre enn alle andre elever på andre skoler, som ikke er helt selvsagt. Folk gjorde det bra på ungdomsskolen, men videregående er noe helt annet. Stine

Flere av elevene forteller at lærerne forventer at de skal søke seg inn på et akademisk studie.

Det har ikke vært noe snakk om å ikke gå på universitetet og høyskoler. Skolen har aldri sagt at du må ikke gå på universitetet. Alle sier at her skal du søke, hvordan skal

du søke, det er ikke noe valg å ikke søke. Du må jo på et universitet nesten, føler jeg da. Miriam

Samtlige av informantene opplever at lærerne forventer at elevene i deres klasse skal ha et godt karaktersnitt. Nanna mener at lærerne i hvert fall forventer at snittet skal være over fire. Dette har hun fått inntrykk av ved at de forteller elevene om karaktersnittet i klassen og sammenlikner det med andre steder i Norge. En av informantene forteller også om dette:

Hvis det for eksempel har gått dårlig da, sånn generelt dårlig snitt i klassen, så kan de komme med litt sånn kommentarer på at det var dårlig da rett og slett. Karoline

Miriam opplever at lærernes forventninger om et høyt karaktersnitt legges på grunnlag av elevens forventninger.

Jeg føler skolen stiller ganske høye krav, men det føler jeg også er fordi skolen vet at mange her ikke blir fornøyde med fire og tre på prøver. Så hvis snittet ligger på mellom fire og tre, så sier de ikke at snittet er bra. Miriam

Å innfri forventninger fra skole og lærere

Da jeg spurte elevene om hvordan de opplever å innfri forventningene skolen og lærere har til dem, uttrykker alle informantene at de synes det er vanskelig å håndtere den store mengden. Alle informantene forteller at det er mye prøver, prosjekter, rapporter og presentasjoner. Som oftest har de to prøver hver uke, noen ganger flere. I tillegg har de lekser til hver time i hvert fag. Karoline beskriver det slik:

Det er så mye å gjøre hele tiden. Det er non stop. Så begynner man å lage disse planene for man vil jo ha litt sånn oversikt, men hvis man lager plan for kanskje sånn fram til sommerferien da blir man jo helt... det går ikke for da ser man alle tentamener som kommer samme uke og alt.

Nanna uttrykker at man på passe på å henge med på skolen. Hun sier at hvis man mister en prøve eller en presentasjon, vil man få dobbelt så mye å gjøre neste uke. Hun beskriver det store tempoet på denne måten:

Jeg føler at man sitter på tog, man kan ikke gå av for da kommer man seg ikke på igjen. Man må bare fortsette og fortsette og fortsette uansett.

Alle informantene forteller at det ikke går en dag uten at de jobber med skole av ett eller annet slag. De opplever også å måtte sitte med skole i helgene.

I hvert fall fredagskveld går veldig ofte med til prøvelesing. Også lørdag mellom jobb og eventuelt bursdagsfeiringer eller fester, eller at jeg skal være med kjæresten. Og hvis jeg har noe mandag eller tirsdag neste uke så bruker jeg ofte halvparten av søndagen og til å lese. Thea

Enkelte forteller at de får dårlig samvittighet hvis de gjør ting som ikke er relatert til skole.

Jeg føler av og til, hvis jeg har mye å gjøre og så velger jeg å gå ut på en lørdag med vennene mine, så får jeg dårlig samvittighet fordi jeg tenker nå burde jeg egentlig jobbet. Fordi jeg skal jo gjøre det og jeg skal jo inn dit. Så da burde jeg egentlig sette av hele fritiden min til å jobbe med lekser. Hvis jeg daffer bort en hel dag, får jeg veldig dårlig samvittighet og jeg begynner ofte og gråte og blir veldig stressa og er sånn hjelp, mamma og pappa. Jeg kaster bort livet mitt liksom. Miriam

Flertallet av informantene opplever den store arbeidsmengden på skolen som stressende og kaotisk. Den store mengden gjør det vanskelig for jentene å vite hva de skal prioritere.

Jeg har liksom ikke tid til alt og det er veldig vanskelig av og til og liksom velge ut hva skal jeg gjøre det bra på nå i forhold til det andre, fordi det blir ofte noe som må bli nedprioritert og det er veldig stressende. I hvertfall når jeg vil gjøre det bra i alle fag. Så ja, det blir veldig sånn stressende og jeg blir veldig sånn opprørt. Miriam

Samtlige av informantene ser ikke ut til å innfri lærernes forventninger om å gjøre like mye lekser i alle fag. Elevene gir uttrykk for at det er vanskelig å kombinere prøver og lekser, spesielt fordi det er så mange vurderingssituasjoner.

Det som irriterer meg er at de setter så mange lekser. De forventer at man skal gjøre alle lekser, men i tillegg til alle vurderingene så går det ikke. Det er urealistisk, rett og slett. Karoline

Thea forteller at hun trenger å ta ting i sitt eget tempo og liker bedre å jobbe med lekser intensivt på en uke. Dette passer best for henne, men forteller at det ikke alltid passer med lærernes ønsker om å gjøre lekser hver dag og til hvert fag. Miriam forteller at hun velger å prioritere prøver fremfor lekser. Nanna derimot, opplever å innfri forventningene til lærerne om å gjøre lekser i alle fag. Hun sier også at det kan være mye, men hun får det til.

Når det kommer til både elevenes og lærernes forventninger om å få gode karakterer, opplever flere av elevene at de ikke alltid klarer å innfri dette.

Jeg synes det er kjipt for det er bare vanskelig å få gode karakterer. De setter standarden høyere enn andre lærere på andre skoler. Stine

Jeg blir helt varm i trøya og blir bare veldig nervøs, bekymret og irritert fordi jeg vet jo på en måte at jeg kan oppnå gode karakterer, men når vi har så kort tid på det minker sjansen for å få de karakterene man har lyst på da. Karoline

To av informantene forteller at det er vanskelig når skolen og lærere stadig påpeker viktigheten av å prestere og få gode karakterer.

Det er jo veldig sånn, de skaper jo et ekstra stress og ekstra press på at vi må innfri de kravene hele tiden, enn det de egentlig hadde trengt da. Fordi vi skjønner jo at vi må jobbe, men de trenger ikke å minne oss på det hver eneste time. Sånn som at jeg har en mattelærer da som hele tiden sier, det her er kjempe vanskelig pensum, ja her må dere

følge godt med og dette må dere jobbe mye med. Det skaper jo ikke noe god læringsarena. Det skaper bare ekstra stress og press da. Fordi de hele tiden forteller oss hvordan vi må jobbe for å kunne gjøre det bra. Thea

(...)også er det jo også sånn når vi har sommeravslutning og juleavslutning så snakker rektor kanskje halvtime- time om alle som har oppnådd ting og hvor flinke vi er. Og så roper hun opp alle som har vunnet mattepriser og alle sånne ting. Så står man der da, så tenker man herregud, jeg har ikke klart noe av det. Karoline

På en annen side opplever Nanna, i likhet med forventninger om lekselesing, at hun greier å innfri forventninger fra lærerne angående karakterer. Hennes problem er at hun føler lærerne har lagt henne på et lavere nivå enn ønskelig.

Jeg synes jeg får en grei karakter i forhold til hva lærerne forventer av meg, men jeg synes at de på en måte setter for lave forventninger av hva jeg liksom burde kunne da. Jeg vil ha bedre karakterer. De forventer at jeg skal få på en måte dårlig karakter enn det jeg egentlig ønsker meg da. Nanna

Til tross for arbeidsmengden og tidspress på skolen opplever flere av de andre informantene også at de klarer å innfri lærernes og deres egne forventninger om å få gode karakterer.

Miriam forteller at hun er flink til å trekke ut relevant informasjon til prøver og har funnet gode arbeidsmetoder som gjør at hun som oftest klarer å oppfylle det hun ønsker. Også Thea opplever at hun i de aller fleste situasjoner klarer å innfri forventningene hun står ovenfor. Hun har troen på at hvis hun jobber hardt og går inn for noe, får hun det til.

Familie

To av informantene forteller at forventningene de har til seg selv for det meste er blitt lagt på grunnlag av familiens forventninger.

Altså de forventningene jeg har til meg selv kommer mest fra familien min. Det er liksom ikke forventninger jeg kanskje ville stilt meg hvis jeg hadde kommet fra en annen familie. Stine

I mitt datamaterialet kommer det frem at tre av fem informanter opplever at familien har forventninger til dem når det kommer til skoleprestasjoner og/eller videre utdanning. Når det kommer til høyere utdanning forteller to av informantene at foreldrene forventer at de skal ta en mastergrad.

De har jo forventninger til at jeg skal studere. Ta i hvert fall en bachelor og de håper jeg kommer til å ta en master også, og det er jo også planen min da. Altså mamma og pappa. Så det forventer de jo. Thea

Jeg er fra en familie der det er stort krav om prestasjon. Og ja, altså minstekravet er at jeg går universitetet og at jeg i hvert fall får meg master, altså 5 års utdanning da. Og det er liksom noe hele familien prøver å si nei nei nei det har ikke vi noe krav om,

men de har sånn underliggende krav om det og de går og maser på meg om sånne ting. Så jeg føler at jeg må det i hvert fall. Stine

I forbindelse med skoleprestasjoner opplever en av informantene at foreldrene forventer at hun skal få gode karakterer slik at hun kan komme inn på det hun ønsker. Nanna opplever dette som et positivt press og vet at foreldrene gjør det av god vilje.

Jeg vet jo at de kanskje presser meg fordi de vil at jeg skal ha den beste muligheten da. Og jeg vet jo at de vil at jeg bare skal gjøre mitt beste. Så jeg føler at de gir et positivt press selv om det kanskje ikke alltid er like gøy å ha det presset rundt seg hvis man ikke gjør det like bra. Nanna

Thea derimot, føler ikke at foreldrene legger noe vekt på hvilke karakterer hun får. Hun opplever at de støtter henne både i valg av utdanning og karakteroppnåelse.

Mamma og pappa forventer ikke at jeg skal få 5,1 i snitt. De forventer bare at jeg skal gjøre den innsatsen jeg klarer. Og hvis jeg klarer å få gode karakterer så bli de jo kjempestolte, men hvis det ikke går så bra, så tror de fortsatt på meg da, at jeg kommer til å nå langt uansett. Det gir meg en trygghet da fordi mamma og pappa sier jo det at det går fint uansett. Thea

Stine opplever ikke støtte fra familie i valg av utdanning. Det synes hun er vanskelig.

Alle i familien min stiller spørsmål ved det, fordi søsteren min også er lege da. Det blir veldig sånn, er dette her egentlig det du vil, eller er dette bare fordi søsteren din er det. Og da jeg liksom forklarer meg selv og sier at dette er virkelig det jeg har lyst til, så fortsetter de å plage meg med det da. Sier på en måte at medisin var ikke det jeg hadde lyst til å studere. Det er litt vanskelig. Stine

Svarene til Miriam og Karoline står i motsetning til dette. Ingen av dem føler at foreldrene har forventninger til dem når det kommer til skoleprestasjoner og videre utdanning.

Jeg er heldig med det da, at foreldrene mine er veldig sånn; du gjør det du vil, altså vi vil jo bare at du skal være glad. Så det er veldig deilig da. Så jeg har ikke noe sånn press fra dem på å skulle ta en spesiell utdanning eller få spesielle karakterer. Karoline

Å innfri forventninger fra familie

To av informantene forteller at de ikke alltid klarer å innfri familiens forventninger om gode skoleprestasjoner. De gangene de kommer hjem med ”dårlige” karakterer kan foreldrene påpeke det. På bakgrunn av dette får de en dårlig følelse.

De gangene hvor jeg er veldig motivert og får en dårlig karakter, så får de meg ikke til å føle meg så innmari mye bedre av å si at, men det her kan du mye bedre om. Nanna

Jeg har sånn i støtte hjemme, så har jeg kun moren min. De fleste andre har flere foreldre, kanskje søsken som sitter og støtter dem og hjelper dem. Faren min var alltid litt sånn hvis jeg kom hjem med en dårlig karakter, så var det sånn jaja, shitau da går

det bedre neste gang. Mens mamma er litt mer sånn da er det bare din feil, da er det din feil. Stine

Nanna forteller at det er familiens forventninger som betyr mest for henne. De gangene hun ikke klarer å leve opp til deres forventninger om å få gode karakterer, blir hun lei seg.

I forhold til familie så tror jeg kanskje det er det som setter meg i mest skrall da. Det er det som sliter mest på egentlig. Når jeg skuffer dem. Det er da jeg blir lei meg og skuffet. Det er det som påvirker meg mest egentlig. Det er de som har jobbet for å få til at jeg skal få alle slags muligheter. Det er de som på en måte har gitt meg alle mine muligheter og gitt meg gode levekår og alt. Jeg føler at jeg skylder å gjøre det bra på en måte. Nanna

Samfunnet

Funnene fra mitt datamaterialet viser at alle informantene opplever at samfunnet bidrar til krav om skoleprestasjoner og høyere utdanning. Når elevene omtaler ordet ”samfunn” tenker de på staten i Norge, miljøet de er vokst opp i og mediene de daglig omringes av. Tre av fem informanter føler at samfunnet stiller krav til at de skal ta en akademisk utdanning.

Jeg føler jo at samfunnet eller staten vil jeg skal gjøre noe veldig akademisk da. Veldig sånn prestisje, veldig det som blir sett på som vanskelige ting, vanskelige fag. Miriam

Nå er det mye i media og sånn og man snakker om det. Det er overalt, det er så bevisst, det med karakterer og akademisk utdanning og sånn. Karoline

Også Nanna opplever at forventningene til at flere skal ta høyere utdanning har steget i stor grad. Hun mener at dersom man skal tjene gode penger i dagens samfunn er man nødt til å ta en lang utdanning og velge et akademisk yrke.

Både Miriam og Karoline tror miljøet rundt dem og folk de omgås med ville sett rart på dem hvis de hadde valgt et yrke som ikke var akademisk.

Hvis jeg for eksempel vil bli frisør eller noe sånn litt mer håndarbeidaktig ting, så tror jeg folk ville synes jeg var ganske merkelig. Miriam

De tror det er spesielt mye fokus og press på å ta en akademisk utdanning i Oslo- området. Karoline forteller at hvis hun hadde vokst opp et sted utenfor Oslo, er det ikke sikkert hun hadde opplevd forventninger om å ta videre utdanning.

Man formes jo av samfunnet, det er jo ikke noe hemmelighet. Karoline

I tillegg forteller to informanter at samfunnet stiller krav til at man må ha en mastergrad. Både Thea og Stine forteller at dette er noe man trenger for å kunne få seg jobb i dagens samfunn.

Altså det var noen som fortalte meg, jeg tror det var enten søsteren min eller faren min som sa at man ikke kommer noe vei i Norge lengre med en bachelor. Du må ha en

master for å kunne gjøre noe nesten. Alle skal ha så høye utdannelser, så med mindre du går yrkesfaglig, må man ha en master nesten for å få jobb. Stine

Hvis man ikke tar en master så er det ikke sikkert man kommer til å nå like langt, føler jeg i hvert fall da. Det er veldig press på det når du skal på intervjuer. Står det at du har en master så er det liksom greit, men har du bare en bachelor så kan det være at du blir nedprioritert da føler jeg, men jeg vet ikke hvordan det er, men det er sånn jeg oppfatter det i hvert fall. Thea

En av informantene opplever at samfunnet forventer mer av de som presterer godt på skolen.

Jeg føler liksom at samfunnet vil at vi skal, dette høres veldig slemt ut, men at de vil på en måte at vi som får bra på skolen, skal alltid satse høyt og de som liksom ikke gjør det så bra, skal ta de enklere jobbene. Miriam

Miriam underbygger dette ved å fortelle at skolen hennes har fått tildelt ulike oppgaver og prosjekter utenifra. Hun tror dette gjelder spesielt for skolen hun går på fordi det er så mange flinke som går der. Hun sier at staten gjør dette for å få elevene til å bli enda flinkere og satse enda høyere. Miriam forteller om en konkret hendelse:

I første klasse for eksempel var det noe sånn OREK, jeg vet ikke helt hva, det var sånn naturvitenskapelig greier hvor de liksom ga vår skole et spesielt prosjekt til å finne på fornybar energikilder og lage sånn hel greie ut av det. De på en måte prøve å dytte oss opp, holdt jeg på å si.

Å innfri forventninger fra samfunnet

Når det kommer til krav om å innfri forventninger som samfunnet og skolen har til å ta en akademisk utdanning, uttaler samtlige informanter at de vet at de kommer til å innfri disse. Alle forteller at de har lyst til å ta en akademisk utdanning. Enkelte opplever også at de ikke egentlig har noe valg.

Jeg hadde aldri turt å ikke gå på universitetet om jeg hadde hatt lyst. Altså nå har jeg jo lyst da, det kan jo være fordi forventningene har lagt opp til det, det vet ikke jeg. Men jeg vil aldri bare sagt nei jeg skal ikke på universitetet jeg. Det kunne jeg aldri tenke meg. Da føler jeg på en måte at jeg ikke hadde passet inn. Miriam

Miriam forteller videre at hun først og fremst vil studere psykologi fordi hun synes det er spennende, men også fordi hun vet det er et prestisjefyllt yrke som lever opp til forventningene. På den måten føler hun ikke at hun skuffer noen. Stine uttrykker noe av det samme og for henne har det alltid vært selvsagt å skulle gå på universitetet. Hun vokste opp med å vite at det var universitetet hun kunne gå på og da spesielt NTNU.

Jeg føler at jeg må gå en lang utdanning. Jeg har ikke så mye valg på en måte. Jeg kunne ikke gått høyskole om jeg hadde ønsket det fordi det er liksom ingen som vil ansette meg etterpå da. Det er liksom det sikreste valget å ta. Stine

Andre typer forventninger

De fleste av jentene forteller at de opplever forventninger fra flere arenaer enn skole. De sier at de møter forventninger fra alle kanter, både når det gjelder å være sosial, se bra ut, trene og spise sunt. Miriams beskrivelser er svært dekkende for hva samtlige av informantene opplever:

Det er veldig sann press blant min generasjon at vi liksom skal gjøre alt og vi skal liksom være perfekte mennesker så å si. Vi skal være flinke på skolen, være i god form, og vi skal være sosiale og ha et sosialt liv, og vi skal være pene og ta vare på oss selv. Vi skal på en måte være utenom det vanlige og gjøre noe ekstraordinært.

Thea utdyper forventninger som foreligger om å være sosial og ha et sosialt liv. Hun er en av de som kjenner mye på dette.

Det jo på en måte press på at man kan jo ikke bare sitte inne hver lørdagskveld, man må jo være med ut, være med venninner, stille opp i bursdager og sånne ting da.

Samtlige av jentene snakker om forventninger i forhold til det å trene og spise sunt. De forteller at trening og kosthold er et prioritert samtaleemne i vennegjengen.

Folk trener jo 3-4 ganger i uken og så sier de sann, åh, nå fikk jeg bare trent to ganger denne uken her. Det er skikkelig lite, men jeg måtte prioritere skole. Så det er mye press på det at man skal føre en sunn livsstil og da. Thea

Dette presset har ført til at Thea nå har meldt seg inn på treningsstudio. Videre forteller informantene om forventninger til at de skal spise sunt.

Jeg føler det er også veldig mye fokus på sann sunnhet og sånne ting. Det er veldig sann, hvis folk spiser sjokolade på en tirsdag så er jo folk helt sann, det er så dumt av meg og herregud jeg burde ikke gjøre det og får skikkelig dårlig samvittighet for det da. Miriam

På dette punktet skiller Stine skiller seg ut fra resten av jentene. Hun opplever ikke at vennene hennes prater mye om verken kosthold eller trening og kjenner generelt ikke på noen spesielle forventninger fra andre arenaer enn skole. Unntaket er på konserter når hun skal spille solo. Stine synes det er forståelig at det stilles forventninger til henne på dette området.

Å innfri forventninger fra andre arenaer

Ut i fra mine funn viser det seg at ingen av elevene føler at de klarer å leve opp til forventningene fra alle arenaer i samfunnet.

Jeg ønsker å fremstå som at jeg liksom klarer alt i hele verden og alt er så fint og livet mitt er perfekt og sann, men det er jo ikke det da. Det er jo ikke sunt for noen egentlig. Det blir såpass stort press med alle de tingene du skal holde styr på at man blir veldig sliten. Miriam

Informantene uttrykker at de synes dette presset er stressende, forvirrende, intensivt, overveldende og slitsomt. Flere av dem har som følger av alle forventningene fra ulike arenaer en sterk opplevelse av utilstrekkelighet. Karoline belyser et interessant aspekt:

Når min forventninger til meg selv kanskje er et produkt av samfunnet, så er det ikke alltid man føler man strekker til fordi det er jo ikke alltid realistisk.

4.4 Stress, stressmestring og psykisk helse

4.4.1 Vurderingssituasjoner i skolen

Ut i fra mine funn ser det ut som at det er vurderingssituasjoner i skolen som gjør elevene mest stresset. Jeg spurte elevene om de kunne fortelle meg om den siste situasjonen som gjorde dem stresset på skolen og alle svarene var knyttet opp til prøver, innleveringer og fremføringer som de nylig hadde hatt eller skulle ha. Flere svarte at de var stresset fordi de ikke følte seg godt nok forberedt. Dette skyldtes at de hadde vært syke og/eller ikke hadde fått god nok tid til å øve.

Ja det var en time da, jeg tro det var i historie og så skulle vi plutselig bruke timen på å forberede en presentasjon som vi skulle ha på slutten av timen. Og da ble jeg veldig stresset fordi da føler jeg at jeg ikke har nok tid til å gjøre det godt nok. Når jeg ikke er godt nok forberedt da blir jeg veldig stresset, sånn hvis jeg ikke føler at jeg har kontroll på ting da. Karoline

Jeg er nesten alltid stressa før prøver. Ja det blir det at når man sitter og øver og øver og så får man det ikke inn, eller man klarer ikke å ta det ordentlig til seg da, så blir jeg hvertfall veldig stressa. Det er jo mange ganger at jeg sitter oppe til ett eller to på natten og leser og pugger og øver og holder på med prøvestoff, fordi jeg ikke føler at jeg har fått gjort så mye som jeg burde da, eller så mye som må til for at jeg skal kunne gjøre mitt beste. Thea

Miriam beskriver tankene som strømmet gjennom hodet hennes da hun hadde en prøve hun ikke følte seg forberedt til.

Jeg følte, det er ikke noen utvei og det går ikke. Jeg klarer ikke å gjøre noe, jeg kommer aldri til å bli ferdig. Så tenker jeg, nei jeg blir i hvert fall ikke ferdig med mindre jeg ikke gjør noe. Så jeg prøver å gjøre noe, men så går det ikke fordi jeg er så stressa og så blir det bare litt sånn panisk øyeblikk hvor alt strømmer gjennom hodet mitt og jeg gjør liksom ingenting.

4.4.2 Mestring av stress

Hver enkelt informant har flere måter å mestre stresset på. Det alle informantene sier er at de som oftest tar ansvar og kontroll over situasjonen. De forteller at de prøver å gjøre det beste

de kan ved å forberede seg godt i forkant. Flere opplever å sitte med skolearbeid til langt på natt for å jobbe seg igjennom pensum. I tillegg viser det seg at unngåelse av vurderingssituasjoner, søking av hjelp, forståelse og avkobling og fokusering på muligheter er strategier som tas i bruk.

Unngå vurderingssituasjoner

En av informantene forteller at hun har unnlatt å komme på skolen fordi hun ville unngå en vurderingssituasjon. Årsaken er at hun har vært stresset og ikke følt at hun har kunnet stoffet til en prøve godt nok.

Jeg kan føle at jeg ikke kan det godt nok til å ha prøve i det. Da begynner jeg å stresse rundt det og da vil jeg heller ha en fraværsdag fremfor å ha en dårlig karakter. Stine

En av informantene forteller at hun har skulket enkelttimer for å sitte i kantinen og øve til kommende prøver.

Hvis jeg noen gang skulker, så er det fordi jeg heller sitter nede i kantinen da og leser til en matteprøve enn å være i en norsktime for eksempel. Ja i hvertfall en gang da så har vi sittet tre stykker som har skulket samme time nede i kantinen. Thea

Søke hjelp, forståelse og avkobling

Alle informantene forteller at de snakker med andre personer og søker avkobling når de er stresset med noe i forbindelse med skolearbeid. Da henvender de seg enten til foreldre, kjæreste, helsesøster, lærere eller venner. Ut fra hva informantene sier, kan det virke som at dette bidrar til å mestre stresset de kjenner på.

Når man sitter inne med problemene sine selv, som for eksempel hvis du har fått en dårlig karakter og sånn og tenker at nei nå går det ikke lengre så snakker du med en venn, så får den vennen deg til å innse at det faktisk ikke har så mye å si. At det kommer til å gå fint. At man får litt sånn større perspektiv på saken. Karoline

Hvis jeg slapper av når jeg er alene så blir det jo det at jeg tenker åh jeg burde ikke gjøre det her, jeg burde egentlig gjøre noe annet, men sånn når jeg er med kjæresten min for eksempel da, da klarer jeg å legge alt det jeg burde gjøre fra meg, og bare fokusere på og slappe av og være med han. Thea

Samtlige av elevene forteller at de snakker med helsesøster når de er stresset eller lei seg og søker etter råd om hva de kan gjøre. Enkelte har også vært med på stressmestringskurs som er satt i gang i regi av helsesøster. Flere informanter forteller at de også snakker med lærerne sine og hører om de kan utsette prøver eller andre vurderinger.

Fokus på muligheter

To av informantene forteller at de har lært seg at de må unngå å ta alt innover seg hvis de får dårlige karakterer. Istedenfor å være destruktiv og dra seg selv ned, prøver de å snu om tankesettet på denne måten:

Jeg må heller tenke at det er en karakter som teller, men det teller jo ikke alt. Det er jo ikke hele karakteren din som blir satt nå. Og får jeg ikke til noe bedre, så akkurat nå kan jeg ikke gjøre noe med det. Og når jeg vet med meg selv at jeg har repetert mange ganger, jeg har jobbet lenge, spurt læreren osv, og gjort det jeg kunne gjøre da for å få det til, da er det ikke mer jeg kan gjøre på en måte. Også har jeg klart å innarbeide meg litt det at jeg må bare kunne smile og le av det liksom. Thea

Som nevnt tidligere, var overgangen fra ungdomsskolen til videregående tung for Nanna da hun opplevde å få lavere karakterer enn før. Likevel kommer det også frem at hun etter hvert begynte å tenke litt annerledes rundt situasjonen.

Jeg fikk treere og firere og da ble jeg litt sånn vet du hva andre mennesker får andre karakterer. Det er ikke sånn at alle som går på denne skolen her bare får gode karakterer og alle kommer ikke til å dra på NTNU og bli toppingeniører. Med den tankegangen om at jeg er ikke den eneste så gikk det mye bedre for meg. Nanna

Karoline og Miriam forteller at de prøver å legge forventninger fra andre arenaer enn skole til side. Dette kan tenkelig være et middel for å minske stresset i hverdagen. Jentene uttrykker begge to at deres hovedfokus fremover er skolearbeid. De har begge et mål og må gjøre det de kan for å oppnå dette.

Hvis det er sosiale eventer og sånn, så blir de lagt til side fredagskvelden. Kanskje en bursdag, nei prøve på mandag, da må det bli litt historie. det er mest for min egen del for at jeg ikke skal bli enda mer stresset. Karoline

4.4.3 Konsekvenser av stress

Ut i fra mine funn viser det seg at flere av informantene har eller har hatt søvnvansker, depresjoner og/eller angstlignende plager som blant annet skyldes stress i skolen. Thea beskriver følelsen hun hadde i kroppen dagen i forveien og rett før hun skulle ha en prøve i matematikk som hun ikke klarte å forstå.

Jeg var bare helt sånn ut av meg nesten. Hadde så vondt inni meg. Hadde ikke lyst til å ha den prøven fordi jeg bare visste at det kom til å gå skikkelig ordentlig dårlig.

En annen informant forteller:

Jeg kan få litt sånn angstfølelse når jeg blir stressa fordi at jeg må ha det ferdig til i morgen. Jeg kan tenke åh jeg rekker ikke det her, og jeg rekker ikke det her. Eller sånn, åh hvis jeg får en treer på det her, kan jeg tenke at jeg har ikke råd til å miste

flere firere. Da kan jeg bli veldig stressa og så tror jeg det utvikles til angst og det kan føles litt ut som sånn panikk da, litt panikk og angst. Nanna

Miriam forteller at da hun gikk i første klasse på videregående kunne hun tenke at livet gikk under hvis hun fikk en dårlig karakter.

Fikk jeg en dårlig karakter ble jeg kjempe redd og bare tenkte at nå går hele livet mitt i grus. Jeg kommer ikke til å bli noe nå, når jeg fikk så dårlig karakter. Da var jeg veldig sånn, nå er det ingen vei ut på en måte. At liksom det var så betydelig for livet mitt da, trodde jeg. Miriam

Hun sier hun har fått et større perspektiv på skolen nå, men at hun likevel fremdeles i stor grad er plaget av bekymringer knyttet til skolearbeid og legger mye press på seg selv.

Flere av informantene forteller at de har søvnvansker i forbindelse med stresset på skolen. Før de skal sove ligger de oppe og tenker på alt de skal gjøre av skolearbeid de kommende dagene. Karolines uttalelser beskriver det mange av informantene føler.

Det er sånn når jeg skal legge meg og så ligger jeg og tenker over alt jeg skal gjøre neste dagen, eller kanskje for hele uken og så ligger man der og klarer på en måte ikke å legge det fra seg. Og da kommer det veldig mye bekymringer. Jeg ligger å bekymrer meg og da får jeg i hvert fall ikke sove. Karoline

For Stine begynte søvnvanskene å gå over til angstfylte følelser. Hun mistet faren sin da hun gikk i første klasse. Dette påvirket både konsentrasjonen på skolen og karakterene hennes.

Jeg kunne ligge oppe på rommet mitt og plutselig starte å skrike og gråte fordi jeg ble bare sånn veldig sånn, ja, for når jeg startet å tenke på klisje nok, fremtiden min, at jeg ikke følte den kom til å bli lykkelig på en måte, at jeg ikke kom til å ha det noe særlig bra. Det var det det gikk mest på. Stine

Karoline forteller at hun var deprimert i overgangen mellom første og andre klasse på videregående. Her bygde kravene seg opp på en måte som gjorde at hun ikke følte hun strakk til.

Det ble altfor mye rett og slett. Det er skole som er kjempe stort i seg selv, og så er det alle disse andre arenaene. Du klarer ikke å sortere, du klarer ikke å tenke realistisk, så blir det bare en negativ syklus og du trekkes lengre og lengre ned, hvor det blir vanskeligere og vanskeligere og se positivt på ting. Karoline

Videre forteller Karoline at hun i utgangspunktet er en utadvendt person, men at hun nå har blitt mer innesluttet.

Det som er litt sånn tragisk egentlig er at jeg har alltid vært en veldig utadvendt person, men på grunn av kanskje at jeg var deprimert fordi det var så mye forventninger og stress og sånn, på grunn av det så har jeg fått veldig dårlig selvtillit. Jeg tror derfor av den grunn at jeg har fått litt sånn sosial angst. Litt sånn ja, man føler at alle ser på deg når man går rundt på skolen og sånn.

På grunn av dette synes Karoline det noen ganger er ekstra tungt å komme på skolen. Hun føler av og til at hun ikke passer inn i mengden og at hun ikke strekker til på det sosiale området.

5 Drøfting i lys av studiens forskningsfunn

I følgende kapittel vil jeg drøfte resultatene i lys av presentert teori. Jeg er klar over at presentasjonen av dataene har blitt litt oppstykket. Kategoriene jeg har delt inn i har gjort det vanskelig å fremheve stresset som kan foreligge. Alt som har blitt presentert før den siste kategorien; ”Stress, stressmestring og psykisk helse” kan ses på som kilder til stress. I denne drøftingen vil jeg derfor prøve å se det hele i sammenheng. Først ønsker jeg å se på hva som bidrar til stress og deretter på hvordan mine informanter håndterer stresset de utsettes for. Til slutt vil jeg belyse hvilke konsekvenser stresset medfører for mine informanter.

5.1 Stress

5.1.1 Betydningen av å prestere

Mine data viser at alle informantene ønsker å ta høyere utdanning etter de har avsluttet videregående skole. De har klare mål og vil inn på studier som krever høyt karaktersnitt. Dette er i tråd med Hammer og Gjerustad (2013) som hevder at det i dag er flere som tar høyere utdanning og sikter mot å velge prestisjefulle studier. I og med at informantene ønsker å komme inn på studier som krever høyt karaktersnitt, vil karakterene de får bety mye for dem. Informantene har i tråd med Lazarus (2006) foretatt en vurdering der de har kommet frem til at prestasjoner har betydning for deres verdier, mål og forestillinger om verden. Slik Lazarus (2006) hevder vil informantene oppleve stress hvis det er noe som umuliggjør eller truer deres målsettinger. Situasjonen som foreligger kan da vise seg som skade/tap, trussel eller utfordring. En dårlig karakter kan eksempelvis ses på som en trussel for jentene og kan bidra til stress, da det er med på å trekke ned deres karaktersnitt og minske sjansen for at de kommer inn på det de ønsker. Graden av stresset ser ut til å være knyttet til hvor sterke målsettingene er (Lazarus, 2006). Flere av informantene opplever at det er stor sammenheng mellom deres prestasjoner og muligheten de har for å lykkes i fremtiden. For dem innebærer det å lykkes å komme inn på ønsket studie. Det kan derfor tenkes at stresset blir svært høyt hvis de ikke klarer å prestere slik de vil. To av informantene forteller at karakterer har mye å si for hvordan de har det med seg selv. De knytter mye av prestasjonene sine til seg selv som person og sier de får bedre selvtillit av å oppnå gode resultater. En kan lure på om stresset

oppleves desto sterkere for disse jentene, når skoleprestasjoner i skolen har en slik personlig påvirkning på dem.

5.1.2 Indre krav

Informantene i mitt forskningsprosjekt stiller høye krav til seg selv når det kommer til skoleprestasjoner og utdanning. De har store ambisjoner og forventer å få gode karakterer i alle fag. Med gode karakterer, menes ikke treere og firere. Informantene forventer fem eller bedre. Samtlige forteller at de får dårlig samvittighet når de tar seg en pause fra prestasjonsjaget. For disse informantene holder det ikke bare å være flink på noen områder. De skal være flinke i alt. Miriam har for eksempel et sterkt ønske om å få seksere i alle fag. Samtlige av informantene har høyere forventninger til seg selv i enkelte fag enn i andre. Hvilke fag de forventer best karakter i, ser ut til å ha sammenheng med hvilke fag som har størst betydning for dem og for deres fremtidige yrkeskarriere. Funnene viser at informantene ikke alltid føler at de klarer å innfri sine forventninger. Når jentene ikke opplever å prestere slik de forventer blir de stresset. Dette er i tråd med Lazarus & Folkman (1984) som påpeker at stress fremkommer når det foreligger en uoverensstemmelse mellom krav og individets ressurser. Det ser ut til å være en sterk påkjenning for samtlige av informantene når de ikke når sine mål. Karoline forteller blant annet at hun ”går i kjelleren” og blir veldig lei seg. Flere informanter forteller at de får en dårlig følelse, blir skuffet og opplever å ikke strekke til. Samtlige opplever også å bli sure; mest på seg selv, men også på skolen. I tråd med Lazarus (2006) er dette stressfølelser som kommer til syne under stressende omstendigheter.

5.1.3 Ytre krav

Mine funn viser at krav fra det sosiale nettverket åpenbart er til stedet. Informantene føler krav fra både lærere, foreldre og venner. Fra lærere og skole stilles det krav om at informantene skal være flinke, delta aktivt i timene, få gode karakterer på prøver og oppføre seg pent. Skoleresultatene bør ligge i øvre del av karakterskalaen og de opplever at det forventes at de skal ta en akademisk utdanning. Aller helst bør de vite hva de vil og hva de skal studere videre. Lærerne forventer at karaktersnittet i klassen skal være høyt og at elevene skal gjøre det bedre enn elever på andre skoler. Dette kommer til uttrykk ved at lærere stadig påpeker viktigheten av å prestere og kommenterer klassens karaktersnitt høyt. Et slikt læringsmiljø ser ut til å være i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2013) omtaler som et

prestasjonsorientert klima. Informantene opplever også at det stilles krav til dem om at de skal takle å få prøver i ulike fag hver uke og prestere like godt hver gang. I tillegg til å øve på prøver forventes det at de skal gjøre alle lekser. Det betyr at de etter en lang dag på skolen skal forberede presentasjoner, føre rapporter, skrive essays, pugge gloser, samt forberede seg til prøver. Kravene informantene møter er høye og elevene opplever ikke alltid å innfri de. I samsvar med Lazarus & Folkman (1984) er dette med på å skape stress. Det ser ut til at de fleste av informantene opplever stresset som negativt, da det er med på å true deres mestringsevne og får dem til å føle seg mislykket. En slik form for stress kan være sunnhetsskadelig (Selye referert i Lazarus, 2006, s. 49).

Thea er et unntak her. Hun opplever at de høye forventningene lærerne har til henne bidrar til at hun yter mer og yter bedre. Det kan derfor tenkes at det også foreligger positivt stress. Positivt stress er forenelig med en god helse og kan være med på å beskytte den (Selye referert i Lazarus, 2006, s. 49). Samtidig forteller Thea at det kan bli belastende når læreren stiller krav til henne om å få toppkarakterer i alle fag. Det kan derfor se ut til at hun opplever både positivt og negativt stress fra lærerne.

Flere av informantene forteller at det er spesielt vanskelig å innfri krav om å gjøre lekser og oppnå gode karakterer på prøver samtidig. De klarer ikke å gjøre det så bra som de ønsker. En som skiller seg ut er Nanna. Hun opplever å innfri lærernes forventninger når det gjelder karakternivå, men synes selv at forventningene til henne er for lave. En mulig forklaring på dette kan være at lærerne prøver å legge Nannas forventninger til seg selv på et mer realistisk plan i forhold til hva de mener hun kan prestere. Når det er sagt, er det viktig å understreke at informantene mine er elever på en skole som krever høyt inntakssnitt for å komme inn (rundt 5,1). Det kan derfor tenkes at lærere stiller høye forventninger til elevene fordi de vet at elevene selv ikke blir fornøyde med middelmådige karakterer. En annen mulig årsak kan være at lærerne vet at elevene kan prestere på et høyt nivå, ettersom de allerede har gjort det på ungdomsskolen. Hvis lærerne har lavere forventninger til elevene enn de har til seg selv, kan det tenkes at dette vil få en negativ effekt på elevenes læring. Dette støttes opp av forskning som viser at det er viktig at lærere har høye forventninger til elevene og gjennom god veiledning viser dem hvordan de kan nå sine mål (Amundsen, 2015).

Mine funn viser at informantene sammenligner karakterer med venner og medelever. Ungdommene snakker ofte om prøver og resultater og de måler seg opp mot andre som får bedre karakterer enn dem selv. I tråd med Lazarus & Folkman (1984) vil en slik

sammenligning medfører stress, og for flere kan det skape en følelse av å være intellektuelt mindreverdige og aldri bra nok. Både Stine og Nanna opplever at det er vanskelig å prestere like godt som sine medelever som får toppkarakterer i alle fag. De går i klasse med dyktige elever og føler ikke alltid at de strekker til. Miriam forteller at hun ønsker å være flinkest på skolen blant vennene og få best karakterer. Dette er i tråd med Breilid og Sørensen (2012) som skriver at elever konkurrerer om posisjoner og status i klasse- og skolemiljø. Å få en dårligere karakter enn sine medelever kan av den grunn tolkes som svært stressende for Miriam, siden vennegjengen og klassen er vant til at hun får toppkarakterer i alle fag.

Tre av informantene opplever at foresatte også har ambisjoner på deres vegne. To av informantene sier at det å ha en bachelorgrad i deres familie ikke er nok. De forteller at foreldrene mest av alt ønsker at de skal ta en mastergrad. I tillegg forventer foreldrene til to av informantene at de skal få gode resultater. Nanna forteller at foreldrenes krav om at hun skal prestere på skolen blir gitt med god hensikt. De stiller krav til henne fordi de vet hvor skuffet hun selv blir hvis hun ikke kommer inn på studiet hun ønsker etter videregående. Den stressbelastningen Nanna opplever når hun blir stilt ovenfor krav fra foreldre, ser dermed ut til å motivere henne til å gjøre det bra på skolen. Det kan derfor tenkes at stresset som foreligger er positivt (Selye referert i Lazarus, 2006, s. 49). Likevel forteller både Nanna og Stine at de får en dårlig følelse og blir skuffet når de ikke klarer å innfri foreldrenes krav. Begge opplever at foreldrene kan kommentere prestasjonene deres hvis de kommer hjem med ”dårlige” karakterer. I tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013) vil en slik poengtering signalisere at prestasjoner er viktig. Hvis de ikke klarer å leve opp til foreldrenes forventninger, kan det dermed tenkes at jentene opplever et sterkt press knyttet til dette. For Nanna er det i tillegg forventningene fra foreldre som betyr mest. Hun forteller at det er de som har gitt henne gode levekår og jobbet for at hun skal ha gode muligheter i livet. I tråd med Lazarus (2006) kan stresset sies å være en sterk påkjenning for Nanna når hun må arbeide hardt med å innfri deres krav. Selv forteller hun om en følelse av å ”skylde” foreldrene å gjøre det bra. Det er når hun skuffer dem at hun blir mest lei seg. Stresset som foreligger kan av den grunn se ut til å være negativt og bli sunnhetsskadelig (Selye referert i Lazarus, 2006, s. 49).

Funnene mine viser at i tillegg til karakterjaget, opplever mange av informantene krav om å fremstå så perfekt som mulig også sosialt. Informantene skal pleie vennskap, være flinke til å trene og spise sunt. Det holder ikke å utmerke seg kun på enkelte områder. Flere av jentene opplever at de må prestere maksimalt på alle fronter, men føler ikke at de holder mål. Dette er

med på å skape stress (Lazarus & Folkman, 1984). Slik jeg ser det, virker det som at stresset styrkes når det blir påført fra flere kanter og når ungdommen har mange ansvarsområder å forholde seg til. Dette støttes av Lazarus (2006) som hevder at små begivenheter som oppstår i dagliglivet kan utløse stress og er viktig i forhold til et individs tilpasning og helse, spesielt dersom de hoper seg opp. Stine skiller seg ut her ved at hun ikke opplever forventninger fra andre arenaer enn skolen, med unntak av når hun opptrer som solist. En mulig forklaring kan være at hun, i motsetning til de andre informantene, ikke har venner som er spesielt opptatt av trening og kosthold. Hvilket miljø jentene er en del av ser derfor ut til å være av betydning, slik Lazarus (2006) fremhever.

5.1.4 Hva kommer først – indre krav versus ytre krav?

Funn fra mitt datamaterialet viser at informantene både føler et ytre og et indre press om å være flinke på skolen. Men hva er det egentlig som kommer først? Er det de ytre kravene som skaper indre krav eller omvendt? Det er lite trolig at det kun er et selvpålagt prestasjonskrav og at informantene blir født med slike krav til seg selv. Ungdommenes indre forventninger må komme fra et sted. Lazarus (2006) skriver at kravene man møter består implisitt eller eksplisitt av press fra det sosiale miljøet en er en del av. I familier der begge foreldrene har høy utdanning og gode stillinger kan det se ut til at de går foran som vellykkede forbilder og har ambisjoner på barnas vegne. Dette kan være en mulig årsak til at enkelte av informantene stiller høye krav til seg selv. Stine forteller blant annet at de forventningene hun har til seg selv kommer mest fra familien. Hun tror ikke disse hadde vært like høye hvis hun hadde vokst opp i en familie uten store krav til prestasjoner. Forventningspresset Stine opplever fra familien, kan være med på å bidra til at hun presterer og stresser slik hun gjør. Alle informantene opplever derimot ikke at foreldrene har høye krav på deres vegne. Det kan derfor tenkes at det også foreligger andre faktorer. Noe av svaret kan legges til andre krav som stilles informantene; uuttalte krav som mange unge føler kommer fra dem selv, men som i virkeligheten kommer fra samfunnet rundt dem. Alle informantene forteller blant annet at de har et ønske om å gå på universitetet, men enkelte uttrykker at det er vanskelig å si om dette skyldes at forventningene i miljøet rundt dem har lagt opp til det eller ikke. Dette er i tråd med Lazarus (2006) som hevder at mange av kravene blir så innprentet at det kan bli vanskelig å avgjøre om presset kommer innenfra eller utenfra.

Miljøet rundt informantene, hvor de vokser opp, hvem de omgås med og hva de interesserer seg for ser dermed ut til å forme deres indre krav, bevisst eller ubevisst. Karoline forteller at hun ikke ville ønsket å ta en akademisk utdanning hvis hun ikke hadde bodd i Oslo. Hvis hun hadde vokst opp ett sted utenfor Oslo kan det tenkes at hun ville gjort noe helt annet. Her er det på sin plass å fremme samfunnet informantene lever i. I tråd med Berg (2005) lever de unge i et kunnskapssamfunn som setter klare krav til kvalifikasjoner og kompetanse.

Utdanning ser ut til å være essensielt i forhold til det å lykkes i dagens samfunn, noe som setter sine spor hos informantene. Selv forteller de at de opplever et krav fra samfunnet om at de skal ta en akademisk utdanning og aller helst en mastergrad. En av informantene sier at det også er stort fokus på karakterer og utdanning i media.

Det ser også ut til at informantenes bosted og skolen de går på er med på å prege deres indre krav. Flere forteller at lærerne og skolen sender signaler til elevene om at det er resultater som teller. Blant annet holder rektoren på skolen til Karoline tale hvert halvår og gjør i den anledning stor stas på de som har vunnet matematikkpriser og oppnådd gode resultater. I tråd med Skaalvik og Skaalvik (2013) vil en slik prestasjonsorientert kultur gi signaler om at eleven verdsettes ut fra sine prestasjoner. I tillegg har informantene venner og medelever som også er opptatt av å prestere bra på prøver og andre vurderingssituasjoner. Som nevnt, sammenligner de karakterer med hverandre og tenker også at de burde ha de samme forventningene til seg selv som sine medelever. Samfunnet og skolens fokus på høyere utdanning og skoleprestasjoner ser på den måten ut til å påvirke elevenes egne forventninger.

5.2 Håndtering av stress

5.2.1 Opplevelsen av krav og arbeidsmengde

Gjennom studien fremkommer det at samtlige av mine informanter opplever å bli stilt ovenfor en mengde av både indre og ytre krav. Det forventes at de mestrer på svært mange arenaer samtidig, noe som fører til en følelse av forvirring og kaos for mange av informantene.

Eksempelvis blir det vanskelig for dem å skulle sette av tid til venner og andre aktiviteter på grunn av arbeidsmengden på skolen. Denne oppleves ofte uhåndterlig i forhold til tiden de har til disposisjon. Karoline forteller blant annet at hun har prøvd å lage strukturerte planer for å få oversikt over alt hun måtte gjøre av skolearbeid, men ble tvunget til å gi opp fordi det skapte mer forvirring og frustrasjon hos henne. På grunnlag av disse funnene kan det se ut til

at alle kravene elevene blir stilt ovenfor, truer opplevelsen deres av sammenheng i tilværelsen. Ifølge Antonovsky (2000) er en slik sammenheng essensiell for å bevare en god psykisk helse, ettersom fravær av denne gjør det vanskelig for individet å takle stressfaktorer de utsettes for.

En informant som skiller seg ut er Nanna. Hun kjenner også på et høyt arbeidstempo, men synes likevel ikke at arbeidsmengden er uhåndterlig. Det er mulig at Nanna i utgangspunktet opplever denne som oversiktlig og sammenhengende. I så tilfelle kan det dermed være lettere for henne å håndtere en større arbeidsmengde. Dette kan knyttes til det Antonovsky (2000) hevder om at en sterk opplevelse av håndterbarhet vil være avhengig av om stimuli oppfattes som ordnede og sammenhengende. På samme måte kan det tenkes at hvis Karoline hadde fått en følelse av orden og sammenheng, ville de strukturerte planene hun laget tenkelig gitt mening og fungert. Lazarus (2006) hevder at vår personlighetskarakteristikk er avgjørende for hvordan vi håndterer ulike krav som stilles til oss og for hvorvidt vi opplever stress. Det kan dermed tenkes at Nanna har et personlighetstrekk som fungerer som en motstandskraft mot den store arbeidsmengden. I tråd med Antonovsky (2000) kan Nannas personlighetstrekk være at hun klarer å se sammenheng i sin tilværelse. Dette kan være med på å forklare hvorfor Nanna i større grad enn de andre informantene ikke ser på arbeidsmengden som uhåndterlig.

5.2.2 Betydningen av å ha et støttende nettverk rundt seg

Ifølge Antonovsky (2012) er sosialt nettverk en grunnleggende ressurs i livsløpet og avgjørende for en persons evne til å takle stress på en tilfredsstillende måte. Flere av informantene har et støttende nettverk rundt seg. De opplever at foreldre og venner er viktige støttespillere i hverdagen deres. Støttespillerne bidrar til å sette saken i perspektiv dersom det går dårlig på en prøve, og de gir bekreftelse på at det informantene presterer er godt nok. Tryggheten, forutsigbarheten og bekreftelsen som familie og venner gir ser ut til å bygge opp motstandskraften til flere informanter, og dermed har den positiv påvirkning på dem. Et slikt varmt og støttende nettverk er med på å virke beskyttende på informantenes psykiske helseutvikling (Antonovsky, 2012). En av informantene forteller at hun skulle ønske hun hadde familie som støttet henne mer når det kommer til skoleprestasjoner og utdanning. Familien hennes stiller for eksempel spørsmål ved om det virkelig er lege hun ønsker å bli. De tror dette valget kun handler om å følge i søsterens fotspor. Det oppleves vanskelig for Stine å ikke ha støtte i valg av yrkeskarriere, og det virker også som hun savner generell støtte i

hverdagen. Fravær av et støttende nettverk kan tenkelig bidra til å gjøre det vanskelig for Stine å takle stress som foreligger.

5.2.3 Mestring av stress

Informantene anvender ulike strategier for å mestre vanskelige og utfordrende situasjoner i skolen. Dette gjøres på grunnlag av egen vurdering om at krav som stilles i forbindelse med læringssituasjonen har overskredet de ressursene de kan mobilisere. I tillegg har ubalansen mellom kravene fra skolen og deres personlige ressurser betydning for informantene. Denne vurderingen er sammenfallende med Lazarus (2006). I tillegg kan den knyttes til Antonovsky (2000) ved at problemene som oppstår ser ut til å være meningsfulle og verdt å bruke tid på, engasjere seg i og å hengi seg til. I vurderingsprosessen tolker elevene derfor situasjonen som en trussel og prøver å finne frem til mestringsstrategier for å ta hånd om situasjonen (Lazarus, 2006).

Elevene har funnet ulike mestringsstrategier relatert til forskjellige arenaer i tilværelsen deres. I første omgang nevnes strategier som Lazarus (2006) omtaler som problemfokuserte. Det kan se ut til at disse bidrar til å redusere den negative effekten som blant annet lekser, krav og evalueringer har på informantene. Thea forteller blant annet at hun jobber intensivt med lekser i løpet av en hel dag og blir ferdig, fremfor å jobbe med dem hver dag slik lærerne krever. For henne passer det best å ta dette i eget tempo. Miriam velger å prioritere prøver fremfor lekser og gjør så godt hun kan ved å besvare spørsmål til leksene i timen. Slik ser det ut til at disse elevene klarer å skape struktur og orden i stressende situasjoner; i situasjoner der det foreligger lite struktur i utgangspunktet. Dette er ifølge Antonovsky (2012) med på å bevare og utvikle en god psykisk helse. To av informantene forteller også om at de forsøker å legge bort noen av kravene som er forstyrrende for skolesituasjonen deres. For eksempel unngår Karoline sosiale sammenkomster når det er mye å gjøre på skolen, og Miriam har tatt en pause fra trening slik at hun kan få mer tid til skolearbeid. På den måten ser det ut til at jentene klarer å se forbi det kaoset de står i. De gjør det de kan for å skape orden i situasjonen. I tråd med Antonovsky (2012) vil en slik håndtering av stressfaktorene være helsefremmende.

Flere informanter forteller at de henvender seg til andre personer når de er stresset. Thea opplever eksempelvis tiden hun tilbringer med kjæresten som en fristelse der ingen forventer noe av henne. Ellers oppsøker flere informanter helsesøster, venner og foreldre for å snakke om følelser de sitter inne med. Lazarus (2006) omtaler det som emosjonsfokustert mestring og

Antonovsky (2012) hevder at evnen til å benytte seg av slik sosial støtte kan være med på å minske stressreaksjoners helseskadelige virkninger. Det kan derfor tenkes at bruk av slike strategier er med på å fremme en god psykisk helse hos ungdommen.

Enkelte av informantene har lært å snu om tankesettet når de opplever å få ”dårlige” karakterer. I stedet for å tenke at en enkelt karakter er avgjørende for hele fremtiden deres, prøver de å sette resultatet inn i et større perspektiv. Den ene karakteren er tross alt bare et tall og kan ikke ødelegge karaktersnittet. På den måten ser det ut til at informantene legger den stressende situasjonen en ny relasjonell mening. I tråd med Lazarus (2006) er det her snakk om positive revurderinger, hvor oppmerksomheten rettes mot de fordelaktige kvalitetene i situasjonen. Denne formen for mestring kan tenkelig bidra til å redusere noen av de ubehagelige følelsene som informantene kjenner på og være til hjelp med å komme igjennom det som er vanskelig.

Stine skiller seg ut fra flere av informantene ved at hun ofte velger å unngå vurderingssituasjoner hvis hun ikke er godt nok forberedt. I tråd med Lazarus (2006) foreligger det også her en emosjonsfokusert mestringsstrategi, i form av unngåelse. En mulig forklaring til Stines oppførsel er redsel for å få en dårlig karakter, som igjen kan gå utover fremtidsplanene hennes. Dette støttes opp av Lazarus (2006) som hevder at når en person vurderer en situasjon som truende for hans/hennes mål, kan vedkommende prøve å avverge situasjonen. En annen mulig forklaring kan være at hun prøver å skape oversikt og struktur i en situasjon som i utgangspunktet oppleves kaotisk og ustrukturert. Her berører vi nok en gang Antonovskys (2000) aspekt om sammenheng i tilværelsen. Han hevder at når noe er verdt å engasjere seg i, vil personer prøve å finne frem til måter å skape sammenheng i sin tilværelse på.

Til tross for at en slik strategi kan gi en opplevelse av mestring der og da, kan det stilles spørsmål om hvor gunstig den vil være for Stine i lengden. Stadig unngåelse av vurderingssituasjoner kan føre til at arbeidsmengden hoper seg opp. Stine kan komme til å stå i fare for å komme inn i en vond sirkel der det blir vanskelig å opprettholde kontroll og oversikt. Det kan altså tenkes at benyttelse av denne strategien over tid, i stedet for å skape sammenheng i Stines tilværelse, snarere vil føre til det motsatte og få negativ effekt på hennes psykiske helse (Antonovsky, 2012).

5.3 Konsekvenser av stress

På tross av alle mestringsstrategiene som informantene bruker som verktøy i sin hverdag viser funn at jentene sliter med søvnplager, angst- og depresjonslignende plager. Dette er i tråd med undersøkelsen fra Ungdata (2013), som viser til en relativt høy forekomst av psykiske plager hos ungdom de senere årene (NOVA, 2014). Undersøkelsen konstatere også at det er jenter som hovedsakelig blir rammet, og at jenter i videregående skole har symptomer som indikerer depressive tendenser. En av mine informanter forteller at hun utviklet depressive symptomer i overgangen mellom første og andre klasse på videregående skole. Hun mener årsaken var alle kravene hun var utsatt for og at hun opplevde å ikke ha kontroll.

Flere av jentene forteller at de kjenner på en frykt og urofølelse i kroppen for å gjøre det dårlig på prøver. Thea forteller blant annet at hun hadde *"vondt inni seg"* da hun skulle ha en prøve hun ikke følte hun kom til å mestre. Nanna forteller at hun kan få en *"panikkfølelse"* fordi hun er redd for å få en dårlig karakter. I tråd med Lazarus (2006) foreligger det en trusselopplevelse der en skade eller et tap enda ikke er inntruffet, men kan inntreffe ved en senere anledning. Prøven jentene bekymrer seg over, kan ses på som årsak til stresset som foreligger. Dette støttes opp av Lazarus og Folkman (1984) som hevder at daglige opplevelser, i form av mindre begivenheter som oppstår i dagliglivet kan ses på som den viktigste utløsningsfaktoren til stress.

I tillegg forteller flere at de om kvelden ligger oppe og tenker på alt de skal gjøre av skolearbeid og på hvordan fremtiden deres kommer til å bli. Det er tydelig at dette skaper mye bekymring som fratar dem nattesøvn. Slik jeg ser det, kan en slik tilværelse over lengre tid bidra til dårligere psykisk helse. Søvnmangel kan føre til at det blir mer slitsomt å komme igjennom de lange arbeidsdagene, noe som fremhever stresset i hverdagen. Antonovsky (2000) snakker om at opplevelsen av sammenheng, som er essensiell for vår psykiske helse, er avhengig av tilstrekkelige ressurser til å takle kravene en blir stilt overfor. Ser man på søvn som en ressurs, kan det tenkes at elevene hermed mister en nødvendig forutsetning for å opprettholde denne sammenheng.

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg intervjuet fem jenter på videregående skole om hvordan de opplever det store fokuset på utdanning i vårt samfunn. Formålet var å undersøke utdanningspress i dag og hvordan press fra samfunn og skole kan bidra til å forklare hvorfor et stort antall unge jenter stresser og utvikler symptomer på dårlig psykisk helse. I den forbindelse ble studien utformet etter følgende problemstilling: ” *Hvordan kan samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning bidra til stress og utvikling av dårlig psykisk helse blant jenter?* ” Jeg vil her kort presentere en oppsummering av hovedfunnene i forbindelse med problemstillingen, for så si noe om metodiske forbehold og refleksjoner ved studiet og videre forskning.

6.1 Oppsummering av funn

Vi lever i et kunnskapssamfunn som stiller store krav til kvalifikasjoner og kompetanse. Dette reflekteres i skolen, hvor fokuset på karakterer og prestasjoner er høyt. Gjennom denne studien, kommer det tydelig fram at forventninger fra samfunnet og skolen påvirker mine informanter i stor grad. Studien indikerer også at foreldre og nær familie, som en del av samfunnet, bidrar til forventningspresset. Alle fem har ambisjoner om å ta høyere utdanning. Mine funn viser at dette ikke nødvendigvis kommer av egne valg og ønsker alene, men at de føler forventninger utenfra. Noen av informantene har et bilde av at det å ta en akademisk utdanning er en forutsetning for å lykkes i samfunnet. Skolene de er elever ved og utdanningene de planlegger å søke seg inn på, krever høyt karaktersnitt og elevene er derfor avhengig av å prestere godt. Dette skaper stress, da arbeidsmengden på skolen de går på oppleves uholdbar av samtlige informanter. Stadige evalueringssituasjoner kombinert med lekser i alle fag, innleveringer og rapportskriving blir til tider overveldende å forholde seg til. Ofte sitter elevene med en følelse av utilstrekkelighet fordi de ikke klarer å innfri alle kravene som foreligger.

Informantene mine utsettes både for indre og ytre krav om å prestere maksimalt på skolen, noe som medfører en stressende tilværelse for elevene. Enkelte av informantene knytter skoleprestasjoner direkte til egen person. Selvbildet deres påvirkes mye av hvilke karakterer de får. I tillegg kan flere av dem oppleve sterk følelse av uro og fortvilelse dersom de får et dårlig resultat eller ikke er godt nok forberedt til en vurderingssituasjon. Flere av mine

informanter sliter med søvnplager fordi de om kvelden ligger og bekymrer seg over alt de må gjøre av skolearbeid og hvordan deres fremtid kommer til å bli. Elevene sammenlikner karakterer med hverandre og føler press om å prestere like bra som venner og medelever. Mine funn viser også at informantene opplever krav fra andre arenaer i tillegg til skolen. De skal både få tid til å være sosiale, trene og spise sunt. Skolesituasjonen deres er stressende nok i seg selv. Når de i tillegg skal forholde seg til disse andre forventningsområdene, fremkommer det at stresset forsterkes. Tilværelsen kan oppleves som kaotisk og informantene sliter med å opprettholde struktur og sammenheng i hverdagen.

Det har kommet fram at informantene benytter seg av ulike mestringsstrategier for å takle stresset de står ovenfor. Disse er både knyttet til å selv ta ansvar i situasjonen og til å søke støtte og hjelp hos andre. En av strategiene som fremkom, hvor vedkommende gjerne unngår vurderingssituasjoner, viser seg å kunne være destruktiv på sikt. Informantene opplever tydelige sterke konsekvenser av stresset, og dette kan bidra til å utvikle en dårligere psykisk helse.

6.2 Metodiske forbehold og refleksjoner

Denne undersøkelsen har vært et forsøk på å få innblikk i elevenes opplevelser av dagens utdanningspress og hvordan de opplever det påvirker deres psykiske helse. Det er informantenes subjektive opplevelser som har kommet til syne. Dette vil jeg si er en styrke i denne studien, da det er de som besitter kunnskapen og kan sies å være det viktigste av alt. Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse basert på forskningsetiske prinsipper og regler. Jeg har også prøvd å gå i dybden på problematikken basert på informasjonen jeg fikk av informantene. Selv om jeg mener undersøkelsen kan bidra til en større forståelse av hvordan mine informanter opplever stress og press i hverdagen, tar jeg noen forbehold med resultatene. Min undersøkelse er basert på et forholdsvis lite utvalg. Totalt var det fem elever som deltok. De går alle på samme skole; en videregående skole som krever høyt karaktersnitt for å komme inn. I tillegg ligger den i et strøk der utdanningsnivået blant foresatte er av det høyeste i landet. Det kan tenkes at ungdommene der opplever stress på en annen måte enn elever fra andre skoler i andre sosioøkonomiske miljøer. Disse faktorene kan påvirke studiens overføringsverdi. Funnene i studien min forteller kun om disse fem jentenes opplevelser og kan dermed påvirke generaliserbarheten.

Hvis jeg hadde hatt mer tid kunne jeg benyttet meg av andre utvalgsmetoder og intervjuet flere informanter fra ulike skoler for å sikre et mer representativt utvalg. Det kunne økt mulighetene for overførbarheten av funnene, samt tilført en dypere forståelse av hvordan jenter opplever utdanningspress og et svar på om sosioøkonomisk miljø har noe form for innvirkning i forhold til geografi. Tatt det i betraktning, vil jeg påpeke at mine funn stemmer godt overens med blant annet data som fremkommer i Ungdata – undersøkelsen (NOVA, 2014). Hensikten med denne studien har vært å få vite mer om problemfeltet.

Jeg hadde en antakelse om at samfunnet og skolens store fokus på utdanning var årsakene til at elever utvikler stress og dårlig psykisk helse. Dette kan ha påvirket studien. Min forforståelse kan blant annet ha preget utformingen av intervjuguiden og dermed vært med på å utelate viktige kategorier. Den kan også ha vært med på å prege gjennomføringen og tolkningen av intervjuene. Jeg vil likevel fremheve at jeg har prøvd å være våken i forhold til min forforståelse gjennom hele prosessen og gjort mitt beste i å etterstrebe en så objektiv tilnærming som mulig. Dette mener jeg har bidratt til å styrke undersøkelsens validitet.

Analysearbeidet bærer preg av mine subjektive tolkninger. Et sentralt spørsmål er om jeg har fremstilt informantene på riktig måte. På bakgrunn av den tematiske analysen som er benyttet i denne studien og dens krav om å sammenlikne informantenes utsagn, kan enkelte av informantenes synspunkter og meninger ha blitt utelatt. Deres opplevelser rundt utdanningspresset er subjektive og personlige, og er på flere måter ulike for hver enkelt informant. På den måten kan det foreligge en risiko for at deler av det som har blitt presentert ikke stemmer overens med enkelte av informantenes opplevelser. Jeg har prøvd å ta hensyn til dette ved å fremheve forskjeller i informantenes utsagn der det har fremkommet, men det har vært utfordrende fordi informantene uttrykte mye av det samme. På grunn av begrenset tid hadde jeg ikke mulighet til å bekrefte funnene gjennom informantene, noe som kan svekke studiets validitet. Likevel vil jeg fremheve at jeg har gått kritisk gjennom intervjuene og informasjonen fra informantene for å sikre at jeg fremstiller dem på en troverdig måte.

6.3 Videre forskning

Med tanke på elevene ikke bare i min studie, men ulike studier rapportert av blant annet Ungdata (2013) om økt opplevelse av stress og psykiske plager de seneste årene, bør man studere fenomenet nærmere. Dette fordi det er viktig at elevene skal ha en positiv opplevelse i

møte med skolerelaterte oppgaver og unngå opplevelsen av stress som virker hemmende. Et forslag til videre forskning er å studere hvilke langsiktige konsekvenser som kan følge av at elevene opplever skolerelatert stress og psykiske plager på videregående skole. Det hadde også vært interessant å finne ut av hva det er som gjør at jenter har mer av disse plagene enn gutter. I den forbindelse hadde det vært spennende og hensiktsmessig å snakke med gutter og prøvd å finne ut hva de gjør som er annerledes.

I funnene mine kom det fram at familie var en bidragsyter til stresset hos enkelte av informantene. Videre studier om forholdet mellom elevens opplevelse av skolerelatert stress og hvordan forhold i hjemmet kan påvirke opplevelsen ville dermed også vært av interesse. Et siste forslag til videre forskning er å se nærmere på hvordan de enkelte skolene jobber for at elevene på deres skole skal bevare en god psykisk helse.

Under de lange og fine samtalene jeg hadde med mine informanter, fikk jeg mange forslag til hva skolen kan gjøre for å fremme god psykisk helse. Hovedbudskapet til ungdommen var at vi må begynne å snakke åpent om disse temaene. Vi må snakke om presset, prestasjonsjaget, forventningene og kravene og gjerne få inn psykisk helse som eget fag på skolen, slik at elevene vet hva de bør gjøre for å mestre stress og press de møter. Helt til slutt håper jeg denne undersøkelsen kan bidra med innsikt i hvilken innvirkning samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og utdanning kan ha på unge jenter i dag.

Litteraturliste

Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forbli rask*. København: Hans Reitzels Forlag.

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium – Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oversatt av: Ane Sjøbu

Amundsen, B. (2015, 27.april). Sånn får vi god skole, mener skoleforskeren, Hentet fra <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>

Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Berg, N.B.J. (2012). *Føre var!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Befring, E. (2010): *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

Breilid, N., & Sørensen, P.M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring, & R. Tangen(Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg). (s. 627- 643). Oslo: Cappelen Damm AS.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3.utg.). Latvia: Cappelen Damm AS.

Gall, M. D., Gall, J.P., & Borg, W. (2007). *Educational Research. An introduction* (8.utg.). New York: Longman Publishers.

Hyggen, C., & Gjerustad, C. (2013). Knuste drømmer? Aspirasjoner, yrkeskarriere og mental helse fra ung til voksen. I T. Hammer, & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv* (s. 70 -87). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review* 32 (3), 279-300. Hentet fra SPED4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode. Blandingskompendium. (s. 181- 204). Oslo: Unipub.
- Martinsen, E. & Nakken, M. (2012, 23. august). Jenter trekker til flinkisskolene. Hentet fra <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/jenter-trekker-til-flinkisskolene-1.8289177>
- NOVA (2013). Ungdata. Nasjonale resultater 2010- 2012. NOVA Rapport 10/13. Oslo: NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Ungdata-Nasjonale-resultater-2010-2012>
- NOVA (2014). Ungdata. Nasjonale resultater 2013. NOVA Rapport 10/14. Oslo: NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2013>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Snekvik, L. & Eraker, H. (2015, 5.november). Dramatisk økning i bruk av antidepressiva blant unge jenter. Hentet fra <http://www.nrk.no/fordypning/flere-unge-jenter-pa-antidepressiva-1.11330141>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S.S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Soest, V. T., & Hyggen, C. (2013). Psykiske plager blant ungdom og unge voksne – hva vet vi om utviklingen i de siste årtiende. I T. Hammer, & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalisering på vei til voksenliv* (s. 28- 44). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlags gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 15.01.2015

Vår ref: 41229 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41229	<i>Prestasjonsfravær og erfaringer med skolens høye krav og forventninger til utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Peer Møller Sørensen
Student	Marte Thorkildsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne H. Myhren

Kontaktperson: Marianne H. Myhren tlf: 55 58 25 29

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. lyrre.svanal@ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsd@uaa@svf.uit.no



Marianne Høgetveit Myhren (Marianne.Myhren@nsd.uib.no) [Add to contacts](#) 9:25 AM

To: marte_t_90@hotmail.com Cc: p.m.sorensen@isp.uio.no

Hei

Viser til telefonsamtale i dag.

Personvernombudet har nå registrert at tittel på oppgaven er endret fra "Prestasjonsfravær og erfaringer med skolens høye krav og forventninger til utdanning" til "Utdanningspress og psykisk helse blant jenter".

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv til rektor/ helsesøster

”Skoleflinke jenter som har fravær grunnet samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning”

Mitt navn er Marte Thorkildsen, jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo, ved institutt for spesialpedagogikk, og skal i den sammenheng skrive en avsluttende masteroppgave. Det overordna tema for min oppgave er skoleflinke jenter som har fravær i skolen, hovedsakelig grunnet det store utdanningspresset de står ovenfor. Jeg ønsker å finne ut hvordan samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning kan bidra til stress og utvikling av dårlig psykisk helse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju av 4-5 informanter som går på videregående skole. Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak dreie seg om hvilke krav og forventninger elevene opplever at skolen stiller, deres erfaringer rundt utdanningspresset og skolen som konkurransearena, og hva de selv mener at skolen kan gjøre for at de skal få en bedre skolesituasjon. Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet av eleven vil ta omtrent en time og vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet.

Hva skjer med informasjonen?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og opptakene vil bli slettet så snart oppgaven er blitt vurdert og godkjent, senest innen 2015. Eleven blir ikke spurt om navn på personer som er involvert i deres skolehistorie, og skulle det fremkomme i intervjuet, vil disse bli anonymisert slik at ingen skal kunne bli gjenkjent i den ferdige oppgaven.

Frivillig samtykke

Eleven bestemmer selv om han/hun ønsker å delta i intervjuet og har mulighet til å trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette. Dersom eleven trekker seg vil all innsamlet data

om vedkommende bli anonymisert. Ungdom over 15 år trenger ikke formelt samtykke fra foresatte for å delta, men de må selvfølgelig gjerne informeres om eleven ønsker dette.

Jeg håper du som rektor har anledning til å kontakte 2-3 elever ved din skole som kan passe inn i mitt forskningsprosjekt og gi dem den informasjonen jeg vedlegger. Mitt ønske er at elevene ser viktigheten av at vi kan lære av deres erfaringer, og at de derfor vil bidra med sin tid og kunnskap om emnet. Forskningsprosjektet er sendt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som påser at prosjektet ivaretar forskningsetiske krav. Godkjennelse av NSD foreligger. Ta gjerne kontakt om du ønsker mer informasjon på følgende nummer: 91745319 eller send meg en mail:

marte_t_90@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Elisabeth Kolbjørnsen, på følgende e- postadresse: elikol@me.com.

Vennlig hilsen

Marte Thorkildsen

Forespørsel om intervju i forbindelse med masteroppgaven

Til eleven

” Utdanningspress blant jenter - Erfaringer med samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning ”

Mitt navn er Marte Thorkildsen, jeg er masterstudent ved institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Jeg holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er skoleflinke ungdommer som opplever utdanningspress.

Jeg ønsker å finne ut hvordan samfunnet og skolens fokus på skoleprestasjoner og høyere utdanning kan bidra til stress og utvikling av dårlig psykisk helse. I den forbindelse ønsker jeg å intervju elever som opplever det store utdanningspresset de står ovenfor.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det er elevens (dine) erfaringer jeg er interessert i, og jeg skal ikke intervju lærere eller andre om din historie. Jeg håper derfor du vil ta deg tid til å møte meg og være med på et intervju. Samtalen vi dreie seg om dine erfaringer med skolens krav og forventninger til utdanning,

dine erfaringer rundt utdanningspresset og konkurransejaget som kan foreligge mellom elever, og eventuelt mulige forslag som kan iverksettes i skolen for at du skal få en bedre skolehverdag. For å huske alt som blir sagt kommer jeg til å bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Jeg vil deretter transkribere intervjuet, og ingen andre får høre opptaket før det blir slettet. Intervjuet vil ta ca en time og vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet.

Hva skjer med opplysningene om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og opptakene vil bli slettet så snart oppgaven er blitt vurdert og godkjent, senest innen 2015. Du vil ikke bli spurt om navn på personer som er involvert i din skolehistorie, men skulle det allikevel fremkomme i intervjuet, vil disse bli anonymisert slik at ingen skal kunne kjennes igjen i den ferdige oppgaven.

Frivillig samtykke

Det er helt frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du velger å trekke deg, vil all informasjon om deg fra intervjuet bli slettet og de vil ikke bli brukt i oppgaven.

Forskningsprosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som påser at prosjektet ivaretar forskningsetiske krav.

Vennlig hilsen

Marte Thorkildsen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien om utdanningspress i videregående skole og er villig til å delta

Dato:

Signatur:

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon til intervju

Presentasjon før intervjuet starter: Litt om meg selv, navn, arbeidsbakgrunn, studie. Takk for at du har sagt ja til å være med på dette intervjuet. Hjelper meg med å skrive min masteroppgave.

Formålet med oppgaven og intervjuet

Å øke kunnskap rundt det store fokuset på skoleprestasjoner og utdanning og hva slags press det kan medføre unge i dagens samfunn.

Hensikten med intervjuet

Jeg ønsker å lære noe av deg som har erfaring med hvordan det store fokuset på skoleprestasjoner og utdanning oppleves, det er dine opplevelser jeg ønsker å få kunnskap om!

Opptaksutstyr:

Det du sier vil bli tatt opp på bånd. Dette vil senere bli slettet. Ingen som skal høre på opptaket.

Understrek anonymitet

Alt du sier blir anonymisert.

Jeg ønsker at du skal fortelle mest mulig fritt, ingen svar som er rette eller galt, men jeg har en intervjuguide, slik at vi kommer innom de fleste av områdene jeg har tenkt er relevante. Jeg vil ta noen notater underveis. Jeg vil gjerne gjenta eller omformulere spørsmål om de fremgår som utydelige.

Informert samtykke

Presentere skjema, og sørge for at dette blir underskrevet.

Har du noen spørsmål? Er det noe du lurer på i forkant av intervjuet?

Åpningsspørsmål

Hvor gammel er du?

Hvilket år på videregående går du?

Hvilket utdanningsprogram går du?

Tema1: Generelt

1. Jeg har lyst til å høre litt om hva du vil studere videre etter å ha fullført videregående?

- *Hvorfor virker dette attraktivt synes du?*
- *Vet du hvilket snitt du må ha for å komme inn på det du ønsker å studere?*

2. Hvordan vil du beskrive deg selv som elev på skolen?

3. Kan du beskrive en typisk dag for deg fra du står opp til du legger deg?

Tema 2: Skolemengde og karakterer

4. Hva synes du om arbeidsmengden på skolen?

- *Hvor ofte har du prøver og fremføringer i løpet av en uke?*

5. Hvor mye av tiden din går, sånn ca med til skolearbeid i gjennomsnitt i uka?

- *Opplever du å måtte sitte med skolearbeid i helger også? Hender det ofte? Når hender det?*

6. Vil du fortelle meg hvordan du ligger an faglig etter 1.Termin dette året (før jul)?

- *ca karaktersnitt*

7. Er dette et karaktersnitt du er fornøyd med?

- *Fornøyd: hva gjorde du for å få de karakterene du ønsket?*

- *Ikke fornøyd: hva kommer det av at du ikke er fornøyd? Hva er en bra karakterer for deg?*

8. Opplever du å få de karakterene du ønsker?

- *Hvis ja: hvordan oppleves det?*

- *Hvis nei: hvordan får det deg til å føle?*

9. Har det hendt at du har jobbet og lest mye til en prøve/eksamen og opplevd å ikke få den karakteren du ønsket/hadde forventet?

- *Hvis ja, hvordan føltes det?*

10. Hva er dine tanker om sammenhengen mellom dine skoleprestasjoner og muligheten for å lykkes i fremtiden?

11. For ikke så lenge siden, var det en debatt på VG-TV som blant annet tok opp temaet utdanningspress blant unge jenter. Her var det flere fagfolk som uttalte seg om temaet, og en av dem var en dame som selv har kjent på dette presset. Programmet hadde navnet ”Generasjon – prestasjon”. Denne damen sa:

”Det å få 5- ere og 6-ere er det som skal til for at jeg skal føle meg som et bra nok menneske”

Hvordan opplever du dette sitatet?

12. Snakker du med venner/medelever om utdanning og skoleprestasjoner?

- *Hvis ja: hva snakker dere om?*
- *Hvis nei: hva er årsaken?*

13. Hvordan oppleves dette for deg?

- *påvirker*
- *intern konkurranse*
- *press på hverandre*
- *sammenligning*

Tema 3: Forventninger og utdanningspress

14. Hvilke forventninger opplever du at du har til deg selv når det kommer til skoleprestasjoner og videre utdanning?

15. Hvem andre, enn deg selv opplever du har forventninger til deg når det kommer til skoleprestasjoner og videre utdanning?

- *Foreldre/lærer/medelever/venner*
- *Noen andre?*

16. Hvilke forventninger føler du dagens samfunn stiller til utdanning?

17. Hvordan oppleves disse forventningene for deg?

- *Press – ikke press*
- *Påvirker - på hvilken måte?*

18. Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplever å innfri disse forventningene?

19. Hvilke andre arenaer enn skolen opplever du at det blir stilt krav/forventninger til deg?

- *Sosiale medier*
- *Kroppspress*
- *Sosial status*

Tema 4: Skolens krav

20. Hvilke krav opplever du at skolen stiller til deg?

21. Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplever å innfri disse kravene?

- *Vanskelighetsgrad/mengde*
- *Hvordan opplever du den store mengden? Følelser*

Tema 5: Stress og stressmestring

22. Kan du fortelle om den siste situasjonen som gjorde deg stresset på skolen?

23. Hvordan opplevdes dette stresset?

- *Positivt*
- *Negativt*

24. Hvordan håndterte du denne stressende situasjonen?

- *Hva var årsaken til at du gjorde akkurat dette?*
- *Hvordan håndterer du vanligvis stressende situasjoner i skolen?*

25. Har det noen gang hendt at du har unnlatt å komme på skolen fordi du vil unngå en vurderingssituasjon?

- *Hvis ja: hva var årsaken til at du ikke dukket opp? Hva følte du da du gjorde det? Hvor ofte har det hendt?*
- *Hvis nei: har du noen gang vurdert det? Kjenner du andre som har gjort det? Hva tror du var årsaken til at de var borte fra skolen?*

Tema 6: Psykisk helse

26. For ikke så lenge siden kom det ut en undersøkelse fra Ungdata (2013). Den viser til en relativt høy økning av psykiske plager hos ungdom de senere årene. Av resultatene ser det ut til at jentene er de som sliter mest.

Hva tenker du er årsakene til psykiske plager?

27. Nå skal jeg lese en definisjon om psykiske plager: *"Psykiske plager er psykiske problemer som er plagsomme og reduserer livskvaliteten og funksjonsnivået, men som ikke er tilstrekkelig til å stille en diagnose"* (Soest & Hyggen, 2013, s. 89). Det kan vise seg som angst- og depresjonslignende plager, søvnvansker, kroppslige plager, redusert mestring og uro i kroppen.

Har du opplevd eller følt på slike vansker noen gang?

- *Hvis ja: ønsker du å utdype?*
- *Opplever du at skolen er en av årsakene?*
- *Hvis nei: hva tror du er årsaken til at du ikke har det?*

Tema 7: Avslutningsvis

28. Hva tenker du må til for at kunnskap om psykisk helse og mestring av stress skal få større plass i dagens skole?

29. Er det noe du ønsker å tilføye som du ikke fikk sagt i løpet av intervjuet?

Avslutte og takk for deltakelse i prosjektet: tusen takk for at du tok deg tid til å hjelpe meg! Jeg setter utrolig stor pris på det!